

Manifestações Culturais e Inovação Pedagógica
Dialogicidade entre educação formal e não formal
na Comunidade Quilombola de Tijuaçu, Bahia

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elissandra Gonçalves Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2018

Manifestações Culturais e Inovação Pedagógica
Dialogicidade entre educação formal e não formal
na Comunidade Quilombola de Tijuaçu, Bahia

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Elissandra Gonçalves Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Alice Maria Justa Ferreira Mendonça
Ana Lúcia Gomes da Silva



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

Elissandra Gonçalves Silva

Manifestações Culturais e Inovação Pedagógica: Dialogicidade entre educação formal e não formal na comunidade quilombola de Tjuaçu, Bahia.

Dissertação de Mestrado

FUNCHAL -2018

Elissandra Gonçalves Silva

Manifestações Culturais e Inovação Pedagógica: Dialogicidade entre educação formal e não formal na comunidade quilombola de Tijuaçu, Bahia.

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadores: Professora Doutora Alice Mendonça.

Professora Doutora Ana Lúcia Gomes da Silva.

FUNCHAL -

Dedicatória

*À minha família,
pelo apoio oferecido na efetivação desse trabalho.*

Agradecimentos

Quero agradecer todas as pessoas que colaboraram para a efetivação dessa pesquisa, fica aqui expresso o meu reconhecimento e gratidão as minhas Orientadoras, Professora Doutora Ana Lúcia Gomes da Sila e Alice Mendonça, pela orientação e bons préstimos durante o desenvolvimento desta investigação.

Também agradeço aos demais professores e professoras do mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira, por tornarem possível e estimularem uma reflexão acerca dos processos e práticas pedagógicas condizentes com as necessidades que o momento atual exige.

Agradecer a compreensão e apoio constante dos meus gestores escolares Luciana Pinto de Carvalho e Acácio Casseano, assim como a direção, coordenação, monitores, professores e alunos da Escola Municipal de Primeiro Grau, localizada em Tíjuaçu, Distrito do Município de Senhor do Bonfim – Ba, bem como as pessoas da comunidade que colaboram para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Dizer o meu muito obrigada pelo acolhimento e carinho recebido principalmente da Senhora Ilca dos Santos da comunidade de Tíjuaçu, assim como a cooperação constante de Valmir dos Santos também morador desse distrito.

Um agradecimento especial à minha família principalmente minha mãe, meu pai e meu filho, parceiros presentes e fieis e que sempre me incentivaram a seguir em frente e não desanimar diante dos obstáculos. Assim como a Arthur de Oliveira Fraga pelo apoio e colaboração na concretização desse trabalho de investigação, obrigada pela ajuda indispensável.

E a todos os amigos, que colaboraram de forma especial ao Professor PHD em educação Paulo Batista Machado pela valiosa contribuição a essa pesquisa.

E principalmente a Deus pela força e presença continua em minha vida.

Obrigada.

RESUMO

Este estudo investigativo teve como objeto de estudo as manifestações culturais de Tijuacu e teve como objetivo geral analisar se há inovação pedagógica nos processos que conduzem as manifestações culturais de Tijuacu e suas implicações para os sujeitos. Para alcançar tal objetivo delimitamos como objetivos específicos: discutir em que se constituem os processos pedagógicos na contemporaneidade e se a inovação pedagógica está presente nas manifestações culturais nas comunidades quilombolas, em especial em Tijuacu; analisar se a escola formal articula os saberes e elementos culturais locais no processo de construção de uma educação inovadora. Assim, a pesquisa se ancorou no paradigma da pesquisa qualitativa e num estudo de caso com cariz etnográfico tendo o método etnográfico como escolha, utilizando como técnicas de coleta dos dados: observação participante, entrevista semiestruturada, análise de documentos e de imagens por compreender que estas se apresentavam mais adequadas à compreensão do significado dos fatos e fenômenos investigados. O levantamento, análise e interpretação dos dados nos permitiram concluir que os grupos de manifestações culturais constituem formas de transmissão da cultura local, onde exista uma didática interativa de valorização ao trabalho colaborativo e à aprendizagem mediada e carregada de significados. Encontramos a valorização da cultura como forma de identidade, conhecimento crítico e reflexivo, sendo constatada dessa forma, a presença de inovação pedagógica dentro dessas práticas, apesar do futuro dessas manifestações serem alvo de preocupação pelos membros de grupos culturais. Já na Escola Municipal de Primeiro Grau, constatamos ainda de forma enraizada uma prática educativa entre o ensino formal e informal, pois a dialogicidade entre esses dois tipos de conhecimento tendo por veículo as manifestações culturais aparecem limitadas a datas comemorativas. Apesar dessa realidade, também constatamos na escola pesquisada, indícios de inovação pedagógica, pois alguns docentes valorizam em suas práticas o protagonismo do aprendiz, a aprendizagem significativa, assim como sua criticidade, reflexão e autonomia. Essas práticas com foco inovador se fizeram notar principalmente nas aulas de história, ciências e nas do Programa Mais Educação (PME).

Palavras-chave: Inovação Pedagógica. Manifestações culturais. Práticas pedagógicas e aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This investigative study had as object of studying the cultural manifestations of Tijuacu and it had as general main goal to analyze if there is pedagogical innovation in the processes that lead to the cultural events of Tijuacu and its implications for the subject. To attain this goal we delimited as specific objectives: to discuss what constitute the pedagogical innovation processes in the contemporary world and if they are present in the cultural practices in maroon communities, especially in Tijuacu; to analyze whether the formal education articulates the knowledge and the local cultural elements in the construction process of an innovative education. Thus, the research was anchored in the paradigm of qualitative research and in a case study with ethnographic character having the ethnographic method as a choice, using as techniques of data collection: participant observation, semistructured interview, document and image analysis for understanding that these were more adequate to understand the meaning of the facts and phenomena investigated.. The survey, analysis and interpretation of data allowed us to conclude that the groups of cultural manifestation constitute forms of transmission of local culture where there is an interactive didactic valorization to the collaborative work and mediated and full of meanings learning. We find the valorization of culture as a form of identity, critical and reflexive knowledge, being detected in this way, the presence of pedagogic innovation within these practices, though the future of these manifestation are causing concernment for the members of cultural groups. In the Municipal School of First Degree, we have found in embedded form an educational practice between the formal and informal education, as the dialogue between these two types of knowledge like a form the cultural manifestations appear limited to commemorative dates. Despite this reality, we have also found in the researched school, pedagogical innovation evidence because some teachers value in their practice teaching the apprentice role, meaningful learning, as well as their critical thinking, reflection and autonomy. These practices with innovative focus have seen noted particularly in history, sciences and the More Education Program (MEP) classes.

Keywords: Pedagogical Innovation. cultural manifestations. Pedagogical Practices and Meaningful Learning.

RÉSUMÉ

Cette étude d'enquête vise à étudier les manifestations culturelles de *Tijuaçu* et vise aussi à analyser si existe innovation pédagogique dans les processus qui conduisent les événements culturels de *Tijuaçu* et ses implications pour les sujets. Pour atteindre cet objectif, nous délimitons comme objectifs spécifiques: discuter, qui constituent les processus d'innovation pédagogique dans le monde contemporain et sont présents à des événements culturels dans les communautés quilombos, en particulier dans Tijuaçu; examiner si l'école formelle articule les connaissances et les éléments culturels locaux dans le processus de construction de une éducation innovante. Ainsi, la recherche a été ancrée dans le paradigme de la recherche qualitative et dans une étude de cas à caractère ethnographique ayant pour choix la méthode ethnographique, en utilisant comme techniques de collecte de données: observation participante, entretien semi-structuré, analyse de documents et d'images pour comprendre étaient plus adéquats pour comprendre le sens des faits et des phénomènes étudiés. L'enquête, l'analyse et l'interprétation des données nous ont permis de souligner les points suivants comme un résultat des groupes de manifestations culturelles dans leurs modes de transmission de la culture locale, une appréciation didactique interactif pour le travail collaboratif, la médiation et de nombreuses significations, ainsi bien que l'appréciation de la culture comme une forme d'identité, connaissance critique et réflexive, étant observé cette façon, la présence de l'innovation pédagogique au sein de ces pratiques, bien que l'avenir de ces manifestations préoccupation pris pour cible par des membres de groupes culturels. Dans « Escola Municipal de 1º Grau », nous avons trouvé la pratique éducative qui oscille entre la formation formelle et informelle, par le dialogue avec ces deux types de connaissances ayant comme véhicule, les manifestations culturelles semblent limitées aux jours de célébrations spécifiques. Malgré cette réalité, également trouvé dans l'école des recherches, la preuve de l'innovation pédagogique, car certains enseignants apprécient leur pratique de l'enseignement dans le rôle de l'apprenant, apprentissage significatif, ainsi bien que sa pensée critique, la réflexion et de l'autonomie. Ces pratiques en mettant l'accent innovante ont noté en particulier dans les leçons de l'histoire, les sciences et dans les cours dans le *Programa mais Educação* (PME).

Mots-clés: Innovation pédagogique. Événements culturels. Pratique pédagogique et apprentissage significatif.

RESUMEN

Este estudio investigativo tuvo como objeto las manifestaciones culturales de Tijuaçu y su objetivo general es analizar la innovación pedagógica contenida en los procesos que conducen a estas manifestaciones, así como las implicaciones para sus sujetos. Para alcanzar tal objetivo, delimitamos los siguientes objetivos específicos: 1) discutir de qué se constituyen los procesos de innovación pedagógica en la contemporaneidad y si están presentes en las manifestaciones culturales en las comunidades quilombolas, en especial en Tijuaçu; 2) analizar si la educación formal articula los saberes y elementos culturales locales en el proceso de construcción de una educación innovadora. Así, la investigación se ancló en el paradigma de la investigación cualitativa y en un estudio de caso con cariz etnográfico teniendo el método etnográfico como opción, utilizando como técnicas de recolección de los datos: observación participante, entrevista semiestructurada, análisis de documentos e imágenes por comprender que éstas se presentaban más adecuadas a la comprensión del significado de los hechos y fenómenos investigados. El levantamiento, análisis e interpretación de los datos nos permitieron identificar en los grupos de manifestaciones culturales, en sus formas de transmisión de la cultura local, los siguientes resultados: una didáctica interactiva de valorización del trabajo colaborativo, aprendizaje mediado y pródigo en significados, valorización de la cultura como forma de identidad, conocimiento crítico y reflexivo, siendo constatada en tales prácticas la presencia de innovación pedagógica, a pesar del futuro de esas manifestaciones ser motivo de preocupación para los miembros de grupos culturales. En la escuela municipal de primaria constatamos de forma arraigada una práctica educativa distanciada entre las enseñanzas formal e informal, ya que la dialogicidad entre esos dos tipos de conocimiento, teniendo como vehículo las manifestaciones culturales, aparecen limitadas a fechas conmemorativas. A pesar de esa realidad, también constatamos indicios de innovación pedagógica en la escuela visitada, pues algunos docentes valorizan en sus prácticas el aprendizaje significativo: el protagonismo del aprendiz, su criticidad, reflexión y autonomía. Esas prácticas con foco innovador se notaron principalmente en las clases de historia, ciencias y en las del programa *Mais Educação* (PME).

Palabras-clave: Innovación Pedagógica. Manifestaciones culturales. Prácticas pedagógicas y aprendizaje significativo.

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

AAQTA – Associação Agropastoril Quilombola de Tijuaçu e Adjacencias

AL – Aluno

CEI – UMa – Centro de Investigação em Educação – Universidade da Madeira

FUNDEC – Fundo de Desenvolvimento da comunidade de Tijuaçu

IN – Integrantes de Manifestações Culturais

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria

IPHAM – Instituto Histórico e Artístico Nacional

ME – Membro da Comunidade

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Professor

RTIDTCQT – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território e da Comunidade Quilombola de Tijuaçu

TCLE- Termo de Consentimento e Livres Esclarecimento

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I - Localização do Município de Sr. do Bonfim.	57
---	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I - Descrição da observação das aulas na Escola Quilombola de 1º Grau de Tijuaçu.	71
Quadro II - Aulas do Programa Mais Educação.....	73

ÍNDICE DE FOTOS

Foto 1- Aula de percussão do Programa Mais Educação.....	76
Foto 2 - Ensaio da Dança Afro.....	77
Foto 3– Ensaio do Samba de Lata.....	80
Foto 4 - Dança do Parentesco.	100
Foto 5 – Apresentação do Samba de Lata.	100
Foto 6 - Ensaio do Samba de Lata.	101
Foto 7- Dança do Corta Cana.....	102

SUMÁRIO

Dedicatória.....	v
Agradecimentos	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	xi
RÉSUMÉ	xiii
RESUMEN	xv
SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS	xvii
ÍNDICE DE FIGURAS	xix
ÍNDICE DE QUADROS	xxi
ÍNDICE DE FOTOS	xxiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	5
1.1 Inovação pedagógica: das teorias da aprendizagem às mudanças possíveis	5
1.2 A escola e sua trajetória histórica	6
1.3 A estrutura escolar e os dilemas da Pós Modernidade.....	10
1.4. Inovação pedagógica: outro paradigma é possível?	11
1.5 Mudança de paradigma e tecnologia.....	16
1.6. Papert: sua crítica ao sistema de ensino escolar e o aprender como ato de pensar e fazer	18
1.7 Aprendizagem e contexto sociocultural.....	21
CAPÍTULO II – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	31
2.1. Tijuauçu e seu contexto sociocultural: inovação possível?	31
2.2 Cultura	31
2.3. Identidade e Cultura: Formação da Identidade do Povo Negro	33
2.4. Afro-descendência e Territorialidade – Trajeto histórico	34
2.5 Quilombos e negros sertanejos	36
2.6 Tijuauçu e Suas Experiências	38
2.7. Discriminação Histórica em Senhor do Bonfim	40
2.8 A Formação Histórica da Memória Afro-descendente	43
2.9 Identidade e Afro-descendência.....	44
2.10 Formação e Afirmção do Povo Negro e Afro-descendente	45
2.11 Escolarização e Educação Quilombola.....	47
2.1.2 Educação Quilombola na Bahia.....	49

CAPÍTULO III– QUESTÕES METODOLÓGICAS	53
3.1 Estudo de caso de cariz etnográfico e paradigma qualitativo	53
3.2 Locus da Pesquisa: o espaço empírico.....	56
3.3 Sujeitos da Pesquisa.....	57
3.4 Técnicas de coleta de dados	58
3.4.1 Observação participante	58
3.4.2 Entrevistas	59
3.4.3 Imagem	61
3.4.4 Análise de documentos	61
3.5 Aplicação das técnicas nas manifestações culturais da comunidade de Tijuacu	63
3.6 As manifestações culturais da comunidade de Tijuacu	63
3.7 Desenho da abordagem de investigação	66
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DOS DADOS: ACHADOS DA PESQUISA	69
4.1. Os dados da observação participante	69
4.2. Prática pedagógica no ambiente escolar	71
4.3. Aulas do Programa Mais Educação	73
4.4. Análise da Observação do ambiente físico da escola e das aulas	77
4.4.1. Ensaio do Samba de Lata.....	79
4.4.2. Dança do Parentesco.....	81
4.4.3. Dança do Corta Cana.....	82
4.4.4. Análise da observação dos grupos de manifestações culturais.	82
4.5. (Entre) vistas: pontos e contrapontos de vistas	83
4.5.1. Entrevistas aos docentes da escola	84
4.5.1.1 Articulação escola, cultura e comunidade na ótica dos professores.....	84
4.5.1.2 Papel das manifestações culturais no processo de aprendizagem e atuação do educando segundo os professores.....	85
4.5.1.3 Análise de conteúdo das entrevistas aos professores e professoras.....	87
4.5.2.1 Entrevistas aos integrantes dos grupos: as manifestações culturais	87
4.5.2.1.1 A cultura como elemento de identidade de Tijuacu.....	88
4.5.2.1.2 As manifestações culturais e os mecanismos de transmissão às gerações futuras	88
4.5.2.2 Análise de conteúdo das entrevistas dos integrantes dos grupos de manifestações culturais.....	89
4.5.3 Entrevistas aos alunos que participam do Programa Mais Educação	90
4.5.3.1 Percepção dos educandos nas manifestações culturais.....	90

4.5.3.2 Relação escola, cultura e comunidade: alguns achados da pesquisa.....	91
4.5.3.3 Significação da identidade quilombola.....	93
4.5.3.4 Análise das entrevistas aos alunos que participam do Programa Mais Educação	93
4.5.4 Entrevistas dos membros da comunidade	94
4.5.4.1 Origem histórica de Tijuáçu sob a ótica dos membros da comunidade	94
4.5.4.2 Preocupação com o desaparecimento das manifestações culturais de Tijuáçu ..	95
4.5.5 Análise das entrevistas aos membros da comunidade.	96
4.5.6 Análise de conteúdo dos documentos escritos	97
4.5.7 Análise de imagens.....	99
4.5.7.1 Dança do Parentesco.....	99
4.5.7.2 Samba de Lata	100
4.5.7.3 Ensaio do grupo Corta Cana.....	101
CONCLUSÃO.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma discussão acerca do que se entende sobre Inovação Pedagógica no contexto da comunidade quilombola de Tijuaçu, município de Senhor do Bonfim, no Estado da Bahia. Observando a relação existente entre as manifestações culturais da comunidade e os processos de ensinar e aprender, buscamos compreender de que maneira os eventos culturais vivenciados na comunidade podem servir como elementos motivadores para novas práticas pedagógicas que venham a proporcionar fazeres educativos mais próximos da realidade dos educandos.

Buscamos, durante todo o percurso da busca de informações para compor este trabalho, ter como norte as seguintes questões motivadoras: existe inovação pedagógica nos processos que conduzem as manifestações culturais de Tijuaçu através das gerações? E aliado a esse questionamento, propomos também como inquietação fundamental desta pesquisa: a escola consegue articular os saberes da educação formal com os saberes e conteúdos informais presentes nas manifestações culturais para provocar possíveis aprendizagens inovadoras?

Mediante essa problematização, elaboramos os seguintes objetivos: analisar se há inovação pedagógica nos processos que conduzem as manifestações culturais de Tijuaçu e suas implicações para os sujeitos; discutir em que se constituem os processos de inovação pedagógica na contemporaneidade e se estes estão presentes nas comunidades quilombolas, em especial Tijuaçu e analisar se a escola articula os saberes e elementos culturais locais no processo de construção de uma educação inovadora.

A perpetuação de manifestações culturais como o Samba de Lata, a Dança do Parentesco e a Dança do Corta Cana através de gerações segue uma sistemática de transmissão que perpassa os valores identitários da comunidade e sua constituição enquanto povo, dentro de uma trajetória particular de estabelecimento naquele local e manutenção física grupo, a partir da primeira matriarca que deu início ao povoamento, Maria Rodrigues ou Mariinha Rodrigues, a quem ainda hoje reverenciam como fundadora da comunidade. Essa sistemática de transmissão e manutenção de valores e símbolos que alimentam a memória histórica de Tijuaçu e seus moradores pode ser compartilhada nos vários ambientes de aprendizagem da comunidade, inclusive na escola. Desejamos, portanto, discutir quais as possíveis maneiras de aproximação entre escola e comunidade – movimentos culturais – de modo que a escola possa se enxergar como espaço de construção coletiva, aprendendo com

tais manifestações a promover aprendizagens que estejam propriamente articuladas com o que realmente é significativo para seu público.

Consideramos que Inovação Pedagógica pode ser possível quando há um desejo de transformar o processo educativo para que ele cumpra sua verdadeira função de promover a construção de conhecimentos significativos. Trazemos a questão da Inovação Pedagógica para provocar reflexões sobre o que se faz nas escolas e com os estudantes ou aprendizes, visualizando tal conceito como forma de quebrar paradigmas tradicionais em educação, que já se mostraram obsoletos e não condizem mais com a sociedade da investigação e do conhecimento que atualmente vivenciamos.

Conforme documentam os autores que compõem o referencial teórico, a educação ao longo do tempo não tem cumprido sua função social adequadamente. O modelo escolar se mantém engessado desde os tempos em que o capitalismo industrial foi implantado, e isso, como acredita Fino (2003) tem feito permanecer também os modos de pensar e de fazer no interior da instituição escolar. Dessa forma, o ensino praticado nas escolas deixa de fazer sentido para os indivíduos e acaba por se tornar repetitivo e monótono, agregando conteúdos que na maioria das vezes nada dizem ao mundo dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, dialogamos também com Papert (2008) que aborda a necessidade de um ensino escolar articulado com o mundo real dos indivíduos. De igual maneira, compreendemos que o papel de estudantes e professores no processo educativo deve ser reconsiderado ao se pensar a educação como um mecanismo permanente e contínuo, que deve estar a serviço dos interesses daqueles que são sua causa final de existir. Por isso, é importante considerar como Candau (2008) que a educação escolar precisa ser reinventada.

E nessa perspectiva é que determinamos Tijuaçu como o *locus* de pesquisa ideal para esta investigação, olhando para essa comunidade como um lugar privilegiado por deter um conjunto de manifestações culturais que guarda uma grande simbologia e resguarda um potencial muito significativo para a identidade afrodescendente daquele povo e lugar.

A comunidade de Tijuaçu situa-se à margem da Rodovia Lomanto Junior, a 23 km da cidade de Sr. Do Bonfim, sede do município, atualmente contando com mais de 800 famílias em seu território. A comunidade foi declarada Remanescente de Quilombo no ano de 2000, através de um processo instituído pelo Ministério da Cultura através da Fundação Palmares. A história desse lugar e sua relação com os sujeitos é bastante peculiar, pois, de acordo com a pesquisa realizada, as pessoas que ali vivem sentem-se unidas pelos laços de parentesco sanguíneo e também simbólico, tal é a importância dos vínculos que constituem a identidade

local. Esses elementos ficaram evidentes no momento em que as mulheres e homens tijuquenses falam da sua terra, de como gostam de morar ali. Aparecem também e principalmente nas batidas e movimentos do Samba de Lata, que revelam a forma que essas mulheres conseguiam coletar água para subsistência da família, com todas as dificuldades. As formas de resistência que são revividas através das manifestações culturais têm um simbolismo para os moradores de Tijuáçu, que após serem reconhecidos como Quilombolas passaram a ter maior respeito por parte das pessoas da região. Esses fatores também nos interessam nesta pesquisa, pois buscamos entender de que forma isso é abordado e ganha referencial no processo educativo escolar.

Para nos apropriarmos do que queríamos conhecer *in loco*, foi necessário encontrar meios de chegar até a comunidade presencialmente e lá permanecer por vários dias, em várias idas, ouvindo, perguntando, entendendo nas entrelinhas e, principalmente, acolhendo todas as histórias, vivências, rituais e acontecimentos rotineiros ou não. Tudo tem um significado, e está a nos dizer alguma coisa. Nessa crença é que coletamos as informações através de entrevistas, fotografias, narrativas e conversas em geral que foram o material mais importante na investigação sobre os fazeres e saberes da comunidade de Tijuáçu.

Para que todo esse trabalho de coleta de dados fosse orientado numa perspectiva científica, adotamos o método etnográfico, o qual adotou a observação participante, cuja importância é permitir o contato direto com a realidade em estudo, de forma que o pesquisador mergulha nos fenômenos que cercam os atores e seus contextos, possibilitando o conhecimento e uma representação mais próxima dos sujeitos e sua realidade. Isso se refere ao ambiente de educação formal e informal, ou seja, a escola e todos os outros lugares onde se processa a construção e transmissão de saberes/conhecimentos na comunidade de Tijuáçu. Além de presenciar aulas, ensaios e reuniões, também observamos como os sujeitos se comportam em determinadas situações, como reagem ou aderem a algum tipo de posicionamento, e qual a relação disso tudo com o que queremos investigar.

Vimos que as manifestações culturais de Tijuáçu têm uma grande relevância no contexto cultural da comunidade, cada uma com seu simbolismo e expressão peculiar, seja o Samba de Lata, seja a Dança do Parentesco, a Dança do Corta Cana, e que dessa maneira esses o simbolismo que contém nessas manifestações pode nos ajudar a repensar o papel da educação formal numa comunidade quilombola, e de que forma a escola pode promover o sujeito autônomo e consciente do qual nos fala Freire (2003).

Dessa maneira, partimos do entendimento de que quando a escola se aproxima dos grupos que estão à sua volta, dialogando e aprendendo com eles, deixa de fazer do ensino algo artificial e tecnicista (PAPERT, 2008) e produz possibilidades de aprendizagens que fogem aos padrões tradicionais e desconectados com a vida e a realidade dos sujeitos aprendentes.

Acreditando na possibilidade de encontrar indícios de Inovação Pedagógica nas práticas comunitárias em Tijuacu foi que nos lançamos na construção deste trabalho, o qual organiza-se na seguinte estrutura: o Capítulo 1, que traz a abordagem da inovação pedagógica dentro do contexto histórico da educação, situando historicamente o que representa a instituição escolar e a emergência de novos paradigmas.

No Capítulo 2, abordamos o contexto da investigação, apresentando Tijuacu, seu contexto histórico-cultural trazendo também alguns elementos teóricos sobre Cultura, Identidade e Negritude. O Capítulo 3, apresenta as questões metodológicas, explicitando a metodologia adotada e os mecanismos utilizados para a coleta e análise dos dados desta pesquisa.

No Capítulo 4, são apresentados os dados da pesquisa, descrevendo-se os procedimentos para interpretar os achados, e o passo a passo realizado para a coleta. Apresentamos os resultados da observação participante e a interpretação de tudo o que foi visto e vivenciado na comunidade de Tijuacu. Logo após, na conclusão, colocamos nossas impressões sobre todo o conjunto desta pesquisa. Esperamos que este trabalho possa apresentar-se como possível suporte para futuras pesquisas e estudos relacionados à temática aqui abordada.

CAPÍTULO I – INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1 Inovação pedagógica: das teorias da aprendizagem às mudanças possíveis

No intuito de discutir sobre Inovação Pedagógica em vista do cenário atual da educação, procuramos situar historicamente o cenário das escolas na sociedade. Neste capítulo trataremos do caráter conservador da escola e seu papel num contexto em que ela reproduz as estruturas capitalistas em todas as suas dimensões, tais como o comportamento individual, a divisão do tempo e do espaço escolar e a estrutura curricular. Acreditamos que o modelo de escola que se tem hoje ainda está ancorada no passado, repetindo fórmulas e modos de ser distanciados dos interesses dos indivíduos que constituem seu público. Diante desse pressuposto, trazemos à tona a necessidade de novas bases pedagógicas que venham a superar esse modelo ultrapassado e aponte caminhos para que a escola, em sua totalidade, cumpra sua função de produzir e disseminar conhecimento de uma maneira articulada.

Para compreender o que seja Inovação Pedagógica na proposta do CIE-UMA primeiramente buscamos nos estudos de Carlos Fino algumas contribuições. Segundo este, não é qualquer mudança nas ferramentas de ensino que se pode considerar uma inovação pedagógica. Assim “muitas foram as inovações introduzidas no mundo da tecnologia [...] o que não significa que a incorporação das novas tecnologias redundasse em alterações substanciais no modo de funcionamento das escolas” (FINO, 2003, p.8) e nem outros modismos, que, segundo ele não constituem formas inovadoras de promover a aprendizagem dos educandos.

Fino (2003) considera que muitos dos usos que se faz de elementos “inovadores”, nada provoca de mudança no conjunto das ações da escola, deixando a mesma inerte em relação às suas práticas históricas como instituição. Inovação Pedagógica, no entanto, é um conjunto de mecanismos que transforma a relação da escola com a sociedade, provocando mudanças substanciais na forma de conceber o papel e as formas de ensinar, e por consequência, gerando outros resultados para o conjunto dos aprendizes.

Precisamos pensar historicamente e epistemologicamente a Inovação Pedagógica que queremos, para situá-la num contexto de aprendizagem que promove a autonomia do sujeito, no pensar, no agir e no refletir sobre o mundo que o cerca. Pressupostos já desenvolvidos por estudiosos como Piaget (1972), Vygotsky (2004) e Freire (2002) demonstram que a construção do conhecimento não acontece restrita ao ambiente escolar formal, mas também em outros espaços informais onde sejam possíveis relações de ensinar e aprender. Neste

contexto, educar é centrar no desenvolvimento integral do sujeito. É conceber a escola comunidade de aprendizagem – proposta orientada à construção de cenários educativos inovadores na escola, mediante a participação de vários agentes sociais (alunos, as equipes docentes, as famílias, a comunidade local etc).

De tal maneira, mostrou-se necessário nesse trabalho a compreensão das práticas vigentes na escola de hoje em vista da sua função histórica, para que seja se possa vislumbrar de que formas a Inovação Pedagógica é possível numa determinada comunidade, conforme os objetivos definidos nesta Pesquisa.

1.2 A escola e sua trajetória histórica

Compreendendo que a escola surgiu e foi continuamente pensada como ferramenta de controle social, tendo em sua origem, no surgimento da industrialização, o desenho de um modelo capitalista de constituir-se, cumpriu ao longo do tempo seu papel de implantar no sujeito a disciplina, a ordem, a obediência ao sistema que transformava a criança que estuda no adulto operário que trabalha para manter a ordem social instituída. O ambiente escolar tinha o objetivo de repetir e obedecer o que lhe era imposto era a meta dessa instituição, onde professores faziam as funções do patrão, e os alunos, de empregados. Como afirma Toffler: “Trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, ambientes superpovoados e disciplina coletiva (...) o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio”. (TOFFLER, 1973, p. 334).

Essa é a escola da pacificação social, da formação de um novo tipo de homem adaptado às exigências de um novo modelo de produção, e que fosse além de tudo, uma instituição sem muitos custos. O desenvolvimento da hierarquia administrativa da educação, por seu lado, “decalcou o modelo da burocracia industrial” (FINO, 2000, p.27), e ainda mantém elementos como a falta de individualismo, as normas rígidas de classe e de lugares e o papel autoritário do professor, e elementos como esses, declara Fino (2000, p. 27), “se revelaram mais eficazes tendo em vista os objetivos que presidiram o lançamento do ensino em massa.”

Finda a importância do modelo industrial, da racionalidade, a sincronização e a relativa estabilidade foi se esgotando, requerendo agora outras habilidades como “autonomia, criatividade, pensamento crítico, capacidade de absorver mudança, lidar com o inesperado, aprender de forma permanente” (FINO, 2003, p.5).

A forma tradicional de conceber a escola e o ensino, se manteve inalterada enquanto durou o modelo industrial emergente. Enquanto permaneceu o sistema social típico do sistema produtivo da época, manteve-se inalterado o propósito, as rotinas e o prestígio da escola pública. Essa estabilidade teria sido mantida em grande parte, até meados do século XX, quando um fato relacionado à guerra fria provocou uma reavaliação do currículo escolar pelo governo americano.

O lançamento do foguete *Sputnik* pela antiga União Soviética, levou autoridades americanas a pensarem na necessidade de readequar os currículos escolares em matemática e ciências, os quais mostravam-se necessitados de reformas imediatas. Esse fato provocou o sentimento de que havia algo que necessitava ser mudado na escola de acordo com as necessidades estabelecidas pela sociedade.

De acordo com Fino (2011), a escola atual precisa ser desconstruída primeiramente nas mentes, passando a significar um espaço de construção e troca de conhecimentos de fato, em que não haja a figura centralizadora do professor nos moldes tradicionais. Segundo ele, a escola que perdura nos dias atuais, moldada no protótipo fabril, não teve agilidade para acompanhar as mudanças da sociedade, continuando a sua essência controladora embebida nas paredes e nas rotinas da escola. Há um grande fosso cultural entre a sociedade e a escola, tanto que esta precisa repensar e redefinir seu papel retirando a centralização do professor e possibilitando o que o educando seja protagonista e ator principal deste cenário. Afirma Fino (2011, p. 46): “Os elementos mais criticados desse sistema, como a falta de individualização, as normas rígidas e o papel autoritário do professor, acabaram por se revelar como sendo os mais eficientes, tendo em consideração os objetivos fundamentais da educação massificada”.

Assim, ideias como “a escola deve preparar para a vida” e “a aprendizagem é consequência do ensino” precisam ser questionadas e desconstruídas, de modo a se colocar em discussão a vida que está além da escola e os aprendizados que se constroem independente da escola (ou apesar dela).

Esse modo de pensar e conceber a escola e sua função social não corresponde mais à realidade, visto o avanço das organizações sociais e as formas dinâmicas e múltiplas em que se dá o aprender e o ensinar, assim como o desenvolvimento das tecnologias das comunicações e da informação.

O fato, segundo Fino (2011), é que até os professores e os formadores de professores parecem não refletir sobre essa necessidade de mudança e não percebem que o fosso entre a escola e a sociedade tem crescido de forma assustadora. O velho paradigma, por não

corresponder mais ao que se espera de uma instituição “educadora”, e representar os interesses de uma sociedade pré-industrial já totalmente superada, precisa dar lugar a um novo, em consonância com a ordem pós industrial, que já emerge. Para Khun (1962, p. 92) “Paradigma é uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas partilhadas por uma comunidade, as quais formam uma visão particular da realidade, visão essa que é a base da maneira como a sociedade se organiza”.

Fino (2003), diante da constatação de que a escola atual se embasa nos velhos paradigmas afirma que esta já não prepara para a vida uma vez que não existe mais a necessidade de os indivíduos irem para as escolas receber conhecimentos que o “preparem”; primeiro porque a pós modernidade abre inúmeras possibilidades e locais onde se possa adquirir conhecimentos diversos, haja visto a rede mundial web. Segundo, porque os conhecimentos que a escola se propõe a “transmitir” não condizem com o que a vida prática de fato exige do sujeito. Não revela os interesses e significados dos estudantes, não dialoga com a polifonia da vida.

A sobrevivência do modelo fabril escolar se perpetua pelas práticas dos professores e gestores escolares que desde a sua formação inicial, alimentam os paradigmas de uma educação que está a serviço de interesses que não são os dos estudantes. A cultura escolar que absorvem quando educados, torna-se a mesma a ser difundida pelos novos professores de forma a continuar o ciclo. Assim, “o poder imenso da cultura centenar escolar” (FINO, 2011, p.46) continua a marcar o cotidiano escolar e assim permeia também as consciências e as práticas pedagógicas.

Os profissionais da Educação podem ser catalizadores dessas necessárias transformações, porém, na realidade atual eles ainda não atuam nesse sentido. Os formadores de professores também não assumem essa função de agente de mudança dos paradigmas. De acordo com Fino (2011), apesar de os envolvidos na educação estarem aparentemente consciente na necessidade de mudanças,

Os formadores de professores raras vezes se apercebem da contradição que existe entre o propósito de formar professores verdadeiramente inovadores e fazê-los sob a influência de um sistema que foi fundado para responder às necessidades de uma sociedade que já não existe, a extinta ou quase extinta sociedade industrial (FINO, 2011, p. 45).

Isso evidencia que os professores estão sendo formados por educadores que terminam por se conformar ao sistema, expostos a uma cultura escolar que reforça o caráter fabril e

obsoleto da escola. Cultura esta centenária que se perpetua nas rotinas e na organização escolar de forma geral.

Contrariando a visão tradicionalista e monocultural da escola, e considerando o cenário da escola com suas pluralidades, onde os sujeitos e suas diversidades se colocam como seres reais e protagonistas dos saberes em construção, adotamos a reflexão proposta por Silva, Almeida e Jesus (2014), que questionam:

E quem são os sujeitos da contemporaneidade se não os que conhecemos, ou visualizamos como sujeitos sócio históricos concretamente situados e implicados com as causas das identidades, das constantes presenças, nas duas últimas décadas, nas históricas lutas para serem reconhecidos como sujeitos coletivos de memórias, histórias, subjetividades e culturas? (SILVA, ALMEIDA & JESUS, 2014, p.11)

Em busca de considerar outras narrativas como necessárias à história da educação local, fazemos nossas as palavras dos autores acima, por percebermos a necessidade de que os sujeitos secularmente colocados à margem do processo educacional passem ao centro das discussões sobre educação na contemporaneidade. Nas comunidades rurais e quilombolas, de acordo com a opção feita nessa pesquisa, pretendemos desenvolver um olhar sensível a esses grupos sociais que em suas relações desenvolvem processos específicos de ensinar e aprender.

Essas e outras reflexões sobre o processo educativo em meio às necessidades de sujeitos reais é que nos impulsionam a rejeitar os modelos ultrapassados de educação e suas visões sobre os indivíduos, e propor novas perspectivas educacionais para um contexto social em constante movimento.

Numa ótica semelhante, encontramos em Candau “[...] uma forte referência a essa necessidade de mudança, quando a pesquisadora diz que é necessário se reinventar a educação escolar” (CANDAU, 2008, p. 13). Concordando com esse posicionamento, acreditamos como ela que é nos lugares de resistência em que é possível nascer “espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens.” (Ibidem).

Uma vez que a escola perdeu seu vínculo com os verdadeiros interesses e anseios dos indivíduos, cabe-nos pensar em modos de reconstrução desse laço perversamente destruído pelas contingências do capitalismo em sua trajetória ao longo do tempo. Nesse momento histórico em que a Pós Modernidade apresenta seus desafios, resgatamos no tempo o significado da instituição escolar e suas demandas fundamentais nessa atual conjuntura.

1.3 A estrutura escolar e os dilemas da Pós Modernidade

O mundo Pós Moderno em constante transformação é o cenário onde se situa a escola moderna, num distanciamento paradoxal. O atual contexto econômico mundial apresenta-se composto de movimentos rumo à globalização, que encontra-se com a resistência local, nacional e internacional, conforme discutem McLaren e Farahmandpur (2002). Esses autores consideram que estamos vivendo sob a ilusão da democracia, a qual as forças neoliberais combatem constantemente. Existe uma crise do capitalismo global, em que o empobrecimento das classes trabalhadoras - as quais têm perdido cada vez mais o poder de compra – contrasta com a opulência dos setores privilegiados economicamente, aumentando o distanciamento entre as classes.

Analisa McLaren e Farahmandpur (2002) que essa conjuntura produz relações assimétricas de poder, fomentando o racismo, a desigualdade de gênero, as vantagens de classe. A função da escola aparece nesse contexto como elemento reforçador de posturas antagônicas, em que aqueles que pensam a educação não conseguem se contrapor efetivamente ao propósito do capital.

McLaren e Farahmandpur (2002, p.60) afirmam que “as corporações transnacionais trabalham vigorosamente para privatizar o conhecimento socialmente produzido associado com o conhecimento da escola.” Essas iniciativas, conforme afirmam os autores, têm resultado numa “colonização *high-tech* da educação,” (ibidem) levando à acumulação de capital, servindo ainda como um impedimento à educação que proporcione uma ativa participação de cidadãos e cidadãs no processo democrático de tomada de decisões.

Por outro lado, a escola pública disfarça em suas práticas a desigualdade, como afirma Byrne (1999, p.111 apud MCLAREN & FARAHMANDPUR; 2002, p. 88) “[...] é necessário olhar para além das afirmativas feitas a cada estudante de que eles podem ter sucesso igualmente apenas se trabalharem muito...”. Ressalta o autor ainda que, “muito do que acontece nas escolas reflete e apoia os pressupostos da economia neoclássica” (ibidem)

A escola capitalista é uma realidade que desafia os educadores, ao percebermos que a mesma continua conservadora em seus propósitos, embora associando-se a uma suposta “atualidade” em critérios e métodos, continua servindo ao capital em suas diferentes adaptações.

O papel da escola na sociedade pós moderna deve ser continuamente questionado, de forma que seja possível sair do paradigma transmissivo para uma nova cultura escolar,

condizente com as necessidades dos indivíduos neste tempo de incertezas (FINO 2011; MORIN, 2002) e de fluidez (BAUMAN, 2007).

Questionar os saberes “importados” num currículo sem alternativas é a primeira necessidade para que numa perspectiva maior, se abra espaço para os saberes populares e a cultura local serem inseridos no conjunto dos conhecimentos validados pelo sistema escolar. Isso porque vive-se numa época em que os sujeitos demandam marcar seu lugar social e fortalecer suas identidades dentro ou fora dos espaços formais de aprendizagem. Percebendo essas possibilidades, acreditamos que é possível uma quebra de paradigmas e o surgimento de novos fazeres pedagógicos.

1.4. Inovação pedagógica: outro paradigma é possível?

Localizando a discussão paradigmática num lugar real, com sujeitos reais, numa comunidade quilombola do Norte da Bahia, referenciamos aqui a pesquisa de campo realizada nessa comunidade com o objetivo de coletar dados sobre a relação entre manifestações culturais e inovação pedagógica. De acordo com Silva, Almeida e Jesus (2014):

[...] romper com o paradigma conservador é urgente, na busca de formar alunos/professores reflexivos, que saibam lidar com as incertezas, as singularidades, os conflitos colocados em pauta pela diversidade cultural, pelas inovações tecnológicas, pela velocidade da informação, pela afirmação das identidades (SILVA; ALMEIDA & JESUS, 2014, p. 5).

Dessa forma, por compreender a comunidade de Tijuaçu como *locus* de aprendizagens, percebemos que as vivências das manifestações culturais que sustentam a identidade cultural daqueles grupos sociais podem ser indícios de novas posturas e práticas que sinalizem uma possível Inovação Pedagógica. Nesse contexto de mudanças, buscamos compreender a inovação Pedagógica como possibilidade resultante das ações dos sujeitos em seu ambiente, em seu lugar, onde ocorrem as interações que realmente são significativas para os indivíduos.

Como sustenta Sousa (2007, p.6) “existe uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança do acaso, do desvio e da desordem”. De igual maneira, Morin (2002) também salienta a falta de certezas e a quebra da linearidade presente nos tempos atuais e que esse contexto deve ser motivador da quebra de paradigmas na educação. Dessa maneira, percebemos o quanto a escola em sua organização e prática tradicional tem se

distanciado da vida comum das pessoas e desconsiderado os saberes que os indivíduos constroem e conduzem ao longo de sua vida e de suas vivências.

Na comunidade quilombola de Tijuacu existem manifestações culturais próprias que trazem consigo aspectos históricos e peculiaridades relacionadas à origem e desenvolvimento dessa comunidade. Tais manifestações culturais vêm sendo passadas de uma geração a outra por meio de mecanismos que apontam para indícios de inovação pedagógica, uma vez que favorece a interação entre os pares, inclusive entre gerações diferentes e ressignifica a produção do conhecimento a partir da valorização da cultura local. Neste aspecto, a Escola Municipal de Primeiro grau de Tijuacu tem promovido ações que buscam orientar o diálogo entre os processos pedagógicos e as manifestações culturais locais promovendo na comunidade o fortalecimento da identidade quilombola e da cultura local.

Assim, o aprender ou o construir saberes e conhecimentos, não deve distanciar-se do mundo real dos indivíduos, onde eles vivem e estão situados, como também refletia Freire (2002), no sentido da promoção de uma pessoa humana consciente e por isso, capaz de refletir sobre sua realidade e vir a transformá-la através da sua própria ação.

Buscando conhecer o que seria de fato inovação pedagógica na prática e identificar possíveis situações onde esta se manifesta, acreditamos que é na interação do indivíduo com seus pares que o conhecimento é construído, socializado e torna-se um patrimônio que adquire significado coletivo. Conhecer e respeitar a cultura local, absorvendo dela o essencial para ressignificar as aprendizagens, talvez sejam formas de fomentar diferentes maneiras de a escola cumprir seu papel social na atualidade.

Dessa forma, também Libâneo e Pimenta (1999) argumentam sobre a necessidade de a escola transformar suas práticas culturais que de tão tradicionais e burocráticas acentuam a exclusão social. Nesse sentido ainda contribui Luckesi (2002) com suas pesquisas quando ele trata da maneira como a escola, em suas práticas tradicionais, utiliza das ferramentas exclusivistas da avaliação para punir os alunos sempre separando os “melhores” – que evoluem - para castigar os “piores”.

O contexto atual da escola também é apresentado por Santos (2012, p.22) como conservador e reproduzidor da ideologia dominante, e descrito pela autora como “lugar de socialização das gerações jovens, através de um processo de inculcação e doutrinação ideológico”. Essa função de impor a ideologia dominante na sociedade, segundo a autora, se dá na forma de socialização de ideias, decodificação de mensagens e organização dos conteúdos.

Tendo em vista os saberes populares e a cultura local, compreendemos que a inovação pedagógica necessária visa a articulação com esses conteúdos, proporcionando que o sujeito seja atuante na construção do conhecimento significativo. Concordamos com Santos (2012), quando esta afirma que é preciso estimular/motivar o compartilhamento dos saberes e a construção coletiva do conhecimento entre os estudantes, posto que “através de discussões informais em ambiente onde estes se sentem nativos, poderá ser de importante valia para quebrar o paradigma de que o professor deve ensinar e o aluno tem que se esforçar para aprender”(p.22). Esses fatores, segundo a pesquisadora, evita o choque de interesses e de gerações que convivem em função da relação de ensino e aprendizagem, e o autoritarismo de uma relação instrucionista.

Conhecendo os ambientes escolares, entendemos que estes precisam oferecer aos estudantes as condições para que as aprendizagens aconteçam de forma satisfatória. Entretanto, a escola que atualmente está à disposição aos alunos, na maioria dos casos, não proporciona aos mesmos o estímulo necessário a frequentá-la. Pois, por mais que o mundo tenha evoluído, modernizado, globalizado, a educação continua instrucionista e, infelizmente, não tem conseguido acompanhar esse ritmo acelerado que as mudanças atuais exigem. Ao contrário, segundo Demo (2009, p. 55), “enquanto as tecnologias correm à velocidade da luz, a pedagogia anda a passos de cágado”. E esse descompasso, já estudado e alertado, inclusive por Papert (2008) provoca o sucateamento do aprendizado.

Para se ter alguma experiência que possa ser considerada inovadora de fato, é preciso primeiramente quebrar os antigos paradigmas da escola fabril e transformá-la num espaço de aprendizagens múltiplas, sem perder a referência dos saberes locais, buscando na cultura popular os elementos primordiais para a construção do conhecimento.

Transformar as práticas escolares e provocar uma abertura aos saberes populares e à cultura local pode ser um caminho para uma verdadeira transformação na prática pedagógica escolar. A inovação pedagógica, conforme compreendida por Fino (2001), tem um sentido comprometido com a natureza qualitativa e implica mudança nas culturas escolares, sobretudo nos fazeres de professores e estudantes.

Os ambientes de aprendizagem escolares ou não, devem proporcionar a aquisição dessas novas habilidades, permitindo e encorajando o seu exercício. A função da inovação pedagógica é romper com os contextos do passado, e criar novos contextos que o futuro necessita. Isso implica numa redefinição do papel dos estudantes e dos professores. Constitui-

se por práticas qualitativamente novas, que deveriam ser facilitadas e estimuladas por mudanças curriculares e organizacionais deliberadas.

Fino (2003) assegura ainda que na maioria das vezes, a tentativa de inovar dentro das escolas depara-se com o currículo, e este se perpetua na maneira de agrupar alunos por idade, tempo, rotinas e métodos. O professor define objetivos de acordo com os tópicos programados, antecipa estratégias, as executa em forma de ensino e avalia os alunos de acordo com seus objetivos. Esse é o currículo engessado que Papert (2008) chama de procedimentos formais, que na verdade não contribui para a aprendizagem e para o conhecimento.

Para Papert (2008), a indução à prática profissional forma peritos em didática, que é arte de ensinar. Talvez esse sistema não forme especialistas nas condições que permitem a matemática (a arte de aprender), uma vez que trabalha com conceitos fundados na escola fabril, imutável nos seus pressupostos e procedimentos. Em vista dessa tradição, encontrar inovação pedagógica não é fácil, embora haja um grande número de pesquisadores desenvolvendo trabalhos de Mestrado e Doutorado sobre essa temática.

Isso quer dizer que nem sempre se encontra inovação pedagógica em pesquisas como essas, porém é fundamental segundo Fino (2011) que o pesquisador saiba distinguir o que procura do que não lhe interessa. Nessa busca, pode-se inclusive vislumbrar situações comprovadas que são o oposto de inovação pedagógica. Essa linha de investigação pode utilizar-se dos estudos de diversos teóricos, desde que haja uma coerência de sentido.

Dentro da escola, a inovação pedagógica envolve sempre o conflito com o currículo, uma vez que provoca quebra de paradigmas sobre o que e como ensinar. Por outro lado, embora possa parecer a alguns, inovação tecnológica não é sinônimo de inovação pedagógica. A inovação apenas das ferramentas tecnológicas não é suficiente para provocar mudanças efetivas no modo de ser da escola, por isso não pode ser considerada como Inovação Pedagógica.

O legado da escola do velho paradigma, conforme descreve Fino (2011), é, apesar dos tempos modernos, a conformidade dos sujeitos com a estrutura social proposta pelo capital em seus momentos iniciais:

Durante este longo período de tempo, as escolas devolveram à sociedade muito mais do que a sociedade despendeu para manter as escolas. As escolas forneceram o que se supunha que deviam fornecer; a um nível mais profundo, pessoas socializadas a seguirem as instruções e a obedecerem às ordens dos superiores, pessoas familiarizadas com a pontualidade e com o trabalho sincronizado e, a um nível mais explícito, pessoas que preenchiam

os requisitos cognitivos mínimos exigidos pela participação na cadeia da produção industrial (FINO, 2011, p. 48).

Entretanto, para que se efetive a quebra dos velhos paradigmas, faz-se necessário uma mudança primeiramente nas consciências, de forma que venha a se processar a construção de paradigmas condizentes com novas proposições, novos valores, novos conceitos e novas posturas. Para a construção dessas novas posturas, é preciso considerar que, como salienta Fino (2011) as escolas não são mais lugares privilegiados onde se dá a aprendizagem, pois em todos os espaços formais e informais o indivíduo sempre está aprendendo e há várias ferramentas que o auxiliam nesse aprender constante.

De igual maneira, aprender não é resultado do ato de ser ensinado. Conforme aprendemos dos pesquisadores que discutem as teorias da aprendizagem, a construção do conhecimento decorre de um conjunto de fatores, os quais nem sempre são consequência direta do ato de ensinar, visto que para cada indivíduo esse aprender é um processo diferenciado, que envolve diversos elementos que o rodeia.

Como também aborda Fino (2011) outro item que merece reflexão ao tratarmos dos problemas atuais da escola, é que os professores esforçam-se por ensinar sem perceber se os alunos têm ou não vontade de aprender. Esse fato é percebido como um dos equívocos da escola que não oferece oportunidade para que os aprendizes possam opinar sobre o que querem, o que gostam e o que desejariam aprender, de forma a poderem de fato dedicarem esforços para que o aprendizado ocorra de forma significativa, para um projeto de vida pessoal.

Os professores não deveriam trabalhar tendo como referência uma escola imutável, como se fosse a mesma de séculos atrás, com o mesmo tipo de organização curricular, a mesma estrutura organizacional, inclusive com uma gestão centralizadora. Os novos professores em geral não pensam na necessidade de mudança dessa realidade por também não conhecerem possibilidades para que esta seja diferente. Continuam trabalhando de forma dissociada da realidade e falando para alunos que precisam estar conformados com os métodos e atitudes que refletem as velhas práticas da escola fabril.

Outro aspecto abordado por Fino (2011) é que os alunos atualmente não terão um futuro pré-determinado, nem previsível como se pensava há anos atrás. As mudanças da sociedade provocam incerteza e insegurança no que diz respeito também ao mundo do trabalho. As profissões mudaram e o processo de profissionalização hoje exige habilidades e

capacidades diversas devido à forma como o capital também tem modificado suas exigências para se adaptar ao modelo neoliberal (MCLAREN & FARAHMANDPUR, 2002).

Nessa tentativa de conceber um outro paradigma que venha a superar o modelo defasado da escola na atualidade, McLaren e Farahmandpur; (2002) salientam a importância de termos em mente a necessária discussão sobre as questões de classe que permeiam esse debate, afirmando a reprodução das desigualdades sociais dentro dos ambientes escolares:

Para compreender como desigualdades educacionais são reproduzidas dentro das escolas, é crucial analisar o conceito de classe e as relações de classe de uma forma contextualizada [...]. Nosso argumento não é que a classe deveria incorporar todos os outros processos sociais e culturais, ou que uma análise de classe deveria compensar uma atitude de gênero ou raça ou sexualidade, mas que deveria ser dado à classe um exame mais próximo nos esforços de reforma educacional, no sentido de considerar os profundos efeitos das relações sociais capitalistas globalizadas (MCLAREN & FARAHMANDPUR, 2002, p. 89-90).

Uma pedagogia centrada na consciência de classe e que dela parta as demandas da organização do trabalho pedagógico na escola, cumpre, na opinião dos autores acima citados, a função de questionar o discurso dominante que encobre as relações de poder assimétricas que se configuram no interior da escola enquanto instituição.

Tendo em vista a relação necessária a ser estabelecida entre a escola e o mundo real dos sujeitos, concordamos com Candau (2008, p. 35) quando afirma que a escola deve ser reinventada “e se afirme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas (...) para as grandes questões que enfrentamos hoje”. Essas novas propostas precisam articular também as ferramentas tecnológicas como elemento de participação dos sujeitos efetivamente nesse processo.

1.5 Mudança de paradigma e tecnologia

Nessa perspectiva, situamos o processo de globalização e o uso de ferramentas tecnológicas como uma realidade que precisa ser discutida no cotidiano escolar, em vista da sua importância. A globalização do capital traz instabilidade em todos os sentidos, de forma que como afirmam Fino e Sousa (2003), e isso se processa de forma direta na escola, modificando inclusive as relações interpessoais: “a falta de permanência e de estabilidade na habitação, nos postos de trabalho etc., pode, [...] originar crises nas relações interpessoais”, pois, segundo os autores, nem a tradição nem a obrigação continuam sendo fatores de coesão pessoal (FINO & SOUSA, 2003, p.6).

Para os autores acima, a escola se fundamenta nos modelos de aprendizagem do século XIX e tais elementos ainda permanecem nas mentes dos professores contemporâneos, apesar do avanço das ciências, a exemplo do desenvolvimento da Psicologia e da Antropologia, entre outras. Entre essas crenças podemos situar o entendimento de que existe uma relação de causalidade entre ensino e aprendizagem, muito comum ainda hoje entre professores. Outra forma de pensar que representa equívoco semelhante é ideia da “motivação” como necessidade para que haja aprendizagem, o que reflete a concepção de que os estudantes são passivos ou que “na melhor das hipóteses, precisam de estímulos exteriores para aprender coisas” (FINO & SOUSA, 2003, p. 6).

Acreditamos que enquanto a educação estiver sendo concebida como algo que está fora do indivíduo e tem que lhe ser “dado”, dificilmente poderá ser alvo de efetivas mudanças, pois para que estas aconteçam, é preciso que primeiro sejam transformadas as consciências.

Essa discussão sobre a necessidade de novas formas de pensar que incorporem conceitos mais humanizadas de educação na atualidade, também é compartilhada por Morin (2002) quando este afirma que a educação deste milênio precisa de outros saberes, e considera que todos os educadores devem rever suas certezas em busca de uma abertura para a compreensão do homem como um ser planetário.

Esse posicionamento de Morin indica a emergência de novas possibilidades paradigmáticas no campo da educação, que considerem o sujeito na sua inteireza e por isso deixando de ser visto como peça de uma engrenagem a gosto dos interesses do sistema capitalista em suas variadas formas. Morin (2002) defende uma escola que seja capaz de discutir a complexidade do mundo pós-moderno e proponha métodos de ensino que atendam às necessidades atuais dos sujeitos.

Numa perspectiva semelhante, como sugere Papert, (2008), a escola precisa sintonizar-se com outras metodologias que permitam às crianças e jovens desenvolverem seu potencial, e as ferramentas tecnológicas podem ser um prenúncio para novas possibilidades de compreender as práticas pedagógicas a partir de uma visão menos centralizadora e autoritária do ambiente escolar. Apesar dessa possibilidade, a utilização que tem sido feita desses elementos tem correspondido à perpetuação dos modelos já ultrapassados de ensinar:

Ao longo das décadas de sessenta e setenta, os meios audiovisuais começaram a se vulgarizar no interior dos estabelecimentos, eles foram sempre considerando como “auxiliares do ensino”, colocados ao serviço de um desejo de maior rentabilidade do ato de ensinar (...) a tecnologia subjacente aos meios audiovisuais continuava ancorada na modernidade, o que significa que a sua incorporação na escola não traria nada de

verdadeiramente revolucionário ao ponto de colocar em xeque processos de funcionamento tornados estáveis ao longo de muitas (FINO; SOUSA, 2003, p. 8).

Essa afirmação demonstra que a escola tem procurado tirar proveito da tecnologia como forma de reforçar seus métodos antiquados, procurando manter seu antigo status. Mesmo que abracem alguns produtos e ferramentas tecnológicas, não conseguem avançar na forma e no conteúdo para práticas inovadoras. Como ressaltam os autores acima, utilizam computadores e TVs, porém, “nenhum desses métodos [...] impõem a adoção de atitudes radicalmente diferentes por parte dos professores” (FINO & SOUSA, 2003, p. 8).

As ferramentas tecnológicas têm promovido uma grande inversão de papéis, resultando que o aprendiz de hoje está mais capacitado para aprender autonomamente do que o próprio professor. Por isso, discute-se hoje a obsolescência da instituição escolar, que mostra mais do que nunca sua carência de renovação, de mudanças profundas de paradigmas que resulte numa efetiva potencialização de aprendizagens verdadeiras para seu público.

Mesmo quando incorpora as ferramentas tecnológicas, a escola nem sempre trabalha de maneira criativa, deixando de provocar situações de aprendizagens que sejam significativas para os estudantes. Essa também é uma constatação de Papert (2008) em relação ao uso das tecnologias pela escola.

1.6. Papert: sua crítica ao sistema de ensino escolar e o aprender como ato de pensar e fazer

Compartilhamos das ideias de Papert (2008) na sua obra *A Máquina das Crianças*, quando este apresenta suas considerações sobre a aprendizagem e sobre os processos desenvolvidos na Escola, principiando pela consideração de que esta, como instituição se encontra parada no tempo. Sem se adequar às necessidades dos aprendizes, a Escola (em geral escrita com inicial maiúscula por Papert) em seus métodos e formas de organização está a dever à sociedade visto que todos os outros setores incorporaram mudanças significativas.

A Escola passou ao largo dessas transformações, mantendo-se num patamar distanciado das questões práticas que dizem respeito aos estudantes, apresentando em seu currículo e organização temporal uma dinâmica que já foi superada em outras instâncias.

Papert (2008) advoga a importância de se criarem novas formas de pensar e de aprender, considerando que os meios tecnológicos abrem novas possibilidades para proporcionar às crianças oportunidades sem precedentes para a ação na aprendizagem. Pensar

sobre os processos de aprender, é uma prerrogativa apresentada por Papert como determinante para o ensino, já que em sua análise, o ensino escolar está muito longe de privilegiar a criatividade e os meios que cada indivíduo dispõe para gerir sua aprendizagem. Constata o autor que embora muitos façam essa mesma crítica, poucas são as iniciativas para que de fato algo possa mudar. Afirma:

Apesar das muitas manifestações e do anseio por algo diferente, o sistema educacional vigente incluindo grande parte da comunidade de pesquisadores, continua bastante comprometida com a filosofia educacional do final do século XIX e início do século XX. Até agora nenhum dos que desafiam essas sacrossantas tradições foi capaz de afrouxar o domínio do atual sistema educacional sobre a maneira de ensinar as crianças (PAPERT, 2008 p. 18).

Enfatizando o descaso da instituição escolar para com as novas tecnologias da informação e da comunicação, o autor descreve o esforço e comprometimento com que as crianças e adolescentes aprendem sobre jogos e brinquedos eletrônicos, ou seja, instrumentos tecnológicos de que precisam.

Na opinião de Papert (2008), o esforço de aprendizagem do estudante não é valorizado pela escola enquanto instituição, pois esta mantém práticas arcaicas que não condizem mais com as mudanças provocadas pelo uso da tecnologia. Quando as ferramentas tecnológicas estão presentes na escola e são acessíveis aos estudantes, as interações dos mesmos com essas, são formas demonstradas pelas crianças de que as ferramentas tecnológicas têm mudado a relação destas com o conhecimento, uma vez que este se torna mais prático e experienciável, de maneira que as crianças estabelecem hipóteses e desenvolvem formas práticas de conhecer e fazer determinadas coisas, como também solucionar problemas.

Entendemos que a experiência de aprender não pode ser uma ação enquadrada em fórmulas sempre iguais e com a mesma trajetória para pessoas diferentes. Na opinião de Papert (2008) conhecer é uma experiência pessoal de exploração.

A escola que reproduz o modelo social em vigência, privilegia o saber clássico, construído e organizado a partir do ponto de vista dominante (FREIRE, 2001; 2003) e neutraliza a ação do indivíduo sobre o seu ambiente, a partir de ferramentas que estão ao seu alcance e são do seu interesse. Papert (2008) faz essas considerações ao dizer que o conhecimento ensinado na escola nem sempre tem utilidade prática, citando também Paulo Freire:

Na vida, geralmente o conhecimento é adquirido para ser usado. Todavia a aprendizagem escolar, com maior frequência, encaixa-se na apropriada

metáfora de Paulo Freire: nela o conhecimento é tratado como dinheiro, para ser guardado em um banco para o futuro (PAPERT, 2008, p.31).

A semelhança entre esses dois estudiosos da educação pode ser notada pela sensibilidade com que ambos percebem a natureza arbitrária do ensino escolar. Papert observa o caráter artificial e tecnicista da escolarização, mas considera que apesar disso os indivíduos muitas vezes podem de algumas formas inserir elementos de humanização nesse contexto, trazendo à tona comportamentos e atitudes mais condizentes com o desenvolvimento de habilidades que os próprios sujeitos desejam e podem construir, relacionadas à vida prática, “a escola tenta fazer do professor um técnico, entretanto, na maioria dos casos, um senso de identidade resiste, embora em muitos casos o professor tenha internalizado o conceito de ensino da escola”. (PAPERT, 2008, p. 35).

Essa percepção de Papert acerca do professor e seu papel no processo de aprender, traz à tona a questão do professor como promotor da humanização, isto porque o trabalho docente não está dissociado da historicidade e do caráter social da aprendizagem. Wallon (2004), Vygotsky (2004) e Freire (2002) também desenvolveram essa aproximação do educador e educando enquanto parceiros no processo de construção do conhecimento.

Esse pressuposto está muito presente na obra de Papert (2008), que considera a vinculação do sujeito ao processo de construção do conhecimento, não um conhecimento deslocado, de cima para baixo, mas enraizado no seu cotidiano e associado àquilo que lhe diz respeito. Nas palavras do autor, a instituição escolar tem sido uma “máquina de desempenhar procedimentos estipulados” (Papert, 2008, p. 35) deixando bem visível a contradição entre a necessidade de que esta seja um lugar aconchegante emocionalmente e a forma como tem exercido o seu papel ao longo do tempo. Considera que: “a escola tradicional vê a inteligência como inerente à mente humana, portanto, não necessitando ser aprendida” (PAPERT, 2008, p. 46). A escola precisa aprender a matética, a arte de aprender, como maneira de possibilitar essa condição aos estudantes.

A construção de conhecimentos possíveis a partir de algo que está posto, também sintoniza-se com o pensamento de Vygotsky (2004), ao tratar da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), movimento de sucessivos e ascendentes acréscimos ao saber construído que baliza o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos pelos pressupostos Vygotskyanos.

O Construcionismo para Papert (2008), - considerado por ele uma reconstrução pessoal do construtivismo de Piaget - é compreendido como uma forma de examinar mais de perto a questão da aprendizagem como uma construção mental. Ele acredita que o indivíduo que constrói um conhecimento “na cabeça”, ao publicá-lo ou externá-lo ao mundo esse

conhecimento ganha mais materialidade, por isso valoriza tanto a associação do conhecimento abstrato e prático, evitando atribuir maior relevância àquele. Inclusive afirma que é mais prazeroso quando as duas dimensões do conhecimento estão presentes na mesma situação. Afirma que “a tendência de supervalorizar o abstrato é um sério obstáculo ao progresso na educação” (2008, p.67).

Numa sociedade dominada pela Escola, o princípio mais importante da matemática pode ser o do incitamento à revolta contra a sabedoria estabelecida, pois sabemos que podemos aprender sem sermos ensinados, e com frequência, aprendemos melhor quando somos menos ensinados. (PAPERT, 2008, p.78)

Partindo dessa compreensão, ressaltamos que a aprendizagem informal, desvalorizada pela Escola em suas formas de organização e metodologias tradicionais, é um ponto de articulação com outros saberes que vierem a ser constituídos e não pode merecer menor importância, pois como o próprio autor anuncia e reafirma ao longo de todo o livro, a aprendizagem precisa ser discutida, aprendida e passa constantemente pelo ato de pensar, refletir, analisar.

Compreendemos o fazer pedagógico como um processo dialógico, que não está dissociado dos movimentos culturais e outros que integram a comunidade. Portanto, todos os elementos que dizem respeito a esses fazeres específicos podem oferecer pistas de possíveis práticas de Inovação Pedagógica.

1.7 Aprendizagem e contexto sociocultural

Neste estudo lançamos um olhar sobre os processos de aprender e ensinar, em busca do que pode ser considerado inovação pedagógica. Torna-se necessário abordar alguns pressupostos acerca dos processos de aprendizagem. No intuito de compreender as abordagens sobre a vinculação entre aprendizagem e cultura, buscamos em Freire (2002) e Vygotsky (2004) alguns indicativos nesse aspecto.

Freire (2002) defende a estreita ligação entre aprendizagem e cultura, considerando em sua obra que o homem é necessariamente histórico e os processos de aprendizagem não se dão isolados do contexto. Trata da prática docente e do compromisso entre educador/educando, onde ambos estão comprometidos num objetivo solidário e ético que implica em uma postura dialógica.

Definindo a prática pedagógica embasada na autonomia, Freire (2002) deixa evidente que ensinar e aprender não pode se restringir a uma ação isolada, num modelo de escola ultrapassado que não condiz com a realidade e não representa os anseios dos estudantes. Assim, confronta a postura tradicional dos educadores e da escola fundada nos princípios do autoritarismo e da opressão. Como também acredita Vygotsky, a pedagogia freireana vê no desenvolvimento das aprendizagens humanas um pressuposto da evolução histórica e social, tendo o homem como centro dessa dinâmica, que perpassa pela linguagem.

Freire (2002) adverte que o professor tem a necessidade de assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização; aponta a solidariedade como forma de se contrapor à lógica globalizante, capaz de instaurar a ética universal do ser humano. Sublinha a responsabilidade ética no exercício da prática docente e dessa forma propõe que o fazer do professor deve ser constantemente reflexivo em favor da autonomia tanto de quem ensina quanto de quem aprende, por considerar que essas funções são exercidas de forma coletiva no trabalho pedagógico. Ainda nessa perspectiva Freire (2002) destaca a importância da lucidez para questionar o papel das tendências massificantes da sociedade atual, privilegiando a ética da solidariedade, ao invés da ética do capitalismo. Afirma:

É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos (FREIRE, 2002, p.8).

Freire considera a ética enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Da mesma forma que o homem se constitui social e historicamente, ele precisa de uma ética universal, pois este não é apenas um ser no mundo, “mas uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2002, p.8). Ao valorizar o ensinar e aprender como ato dialético, ele situa o homem como sujeito da construção do conhecimento, de maneira que esse processo se dá na interação com o outro: “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2002, p.12). E afirma que:

[...] o educando a ele submetido não está fadado a fenecer, em que pese o ensino "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo" (FREIRE, 2002, p. 14).

Considera que o educando pode permanecer reflexivo, mesmo em um meio onde prevalece a opção niveladora. Afirma que é necessário mesmo subordinado à prática "bancária", o educando manter vivo em si o gosto da rebeldia a qual aguça a curiosidade fazendo-o interagir e transformar seu meio, estimula sua capacidade de emancipar-se, e de aventurar-se e conclui que essa capacidade de manter-se ativo, de certa forma o "imuniza contra o poder apassivador do bancarismo" (ibidem). Numa perspectiva libertária, em que o educador e o educando se integram num projeto de educação solidário e não massificante, a educação se faz numa troca qualificada entre esses atores, como também salienta Papert (2008) em seu trabalho *A Máquina das Crianças*.

Para Freire (2002) a força do aprender pode conduzir o indivíduo a trilhar caminhos mais independentes a ponto de não se deixar limitar pela maneira como foi tratado no processo de inculcação de um tipo de conteúdo ou um conjunto de princípios limitantes da sua individualidade, do seu potencial.

Freire comenta que a dúvida rebelde e a curiosidade não facilmente satisfeita podem ser mecanismos impulsionadores do indivíduo na construção da sua autonomia. O que considera ensino "bancário" por parte do professor deve dar lugar ao ensino "problematizador", que na verdade é onde vai ser gerado o conhecimento crítico, de forma que o sujeito venha exercitar seu posicionamento no mundo.

Freire (2002) acredita que o processo pedagógico centrado no aluno, onde este tem a oportunidade para problematizar sua existência e sua condição no mundo, é também dinâmico, pois abre possibilidades para uma constante atualização, pois tem historicidade e supera-se a cada nova etapa. Nesse sentido, observa-se que seus pressupostos aproximam-se do que também defende Vygotsky, ao tratar da construção do conhecimento como um processo evolutivo e pertinente a historicidade humana. Assinala Freire que:

Histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2002, p.22).

Ensinar e aprender é, portanto, à luz desses teóricos, processos históricos que constituem o homem como ser social e transformados. Freire (2002) salienta que uma das funções mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante,

transformador, criador, capaz de propor, questionar, inquietar-se, amar. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 2002, p. 24).

Assim, Freire advoga a necessidade da construção do processo educativo dialógico e integrador, considerando que “ensinar não é transferir conhecimento” (p.26), mas criar as possibilidades para que este aconteça e seja construído. O professor deve estar aberto a indagações, à curiosidade e às perguntas dos estudantes, “ser um ser crítico e inquiridor” (ibidem), não se conformando com a forma “bancária” de ensinar, pois esse modelo não contribui para a formação da consciência crítica do sujeito.

A própria formação docente não deve ficar alheia ao exercício que Freire (2002, p.23) define como “criatividade epistemológica”. E assim, o educador precisa sair do terreno do empirismo, “submeter a intuição à análise rigorosa da curiosidade epistemológica” (ibidem). Para ele, o professor, tanto quanto o estudante, precisa saber-se inacabado. “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou a educabilidade (p.34).” Educandos e educadores se envolvem na tarefa de aprender, não como objetos, mas como sujeitos do processo de construção do conhecimento. A consciência de sermos inacabados implica numa postura ética diante do mundo e dos homens, como aprendizes em coletividade.

Essa perspectiva de Freire (2002) aproxima-se da teoria vygotskyana quando este considera que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo se dá de forma integrada com o ambiente social em que este está inserido. Freire insiste na possibilidade histórica e no não determinismo, por isso problematiza o futuro. E assim, recusa a inexorabilidade, tendo em vista a capacidade humana de influir historicamente pela ação social, pelo comprometimento com o fazer político e histórico, que para Freire, é um princípio de humanização.

O trabalho desenvolvido pelo professor na perspectiva da educação libertadora, promove a criticidade e rompe com a postura bancária, evitando práticas como a memorização, que “tolhe a liberdade do educando” (FREIRE, 2002; p. 33), e não forma, limita e domestica. Nesse fazer conjunto, educadores e educandos se reconhecem como seres em busca, inacabados, e a curiosidade epistemológica move a todos de forma conjunta. Essa é uma condição para ser sujeito: o envolver-se na busca pelo conhecimento, que não é de um indivíduo, mas um fazer histórico. Freire trata da necessidade de respeitar o outro, o educando, como ser autônomo, inserido numa cultura, que possui uma identidade e que está

vinculado a uma história, portanto, que não existe conhecimento transferido, mas sim, aprendido pela busca, pela decisão.

Como aborda Freire (2002), o professor deve orientar-se pelo bom senso, evitando atitudes autoritárias e o formalismo exagerado e insensível que se apegua a regras e desconsidera as possibilidades do educando. Nesse sentido, acreditamos que o desrespeito ao outro muitas vezes aparece de formas diversificadas, em que o professor castiga o educando através de metodologias autoritárias como avaliações classificatórias, e outras práticas excludentes.

O destaque ao fazer solidário do educador é recorrente em Freire, a exemplo de quando ele afirma que como professor, deve respeito a autonomia, à identidade e à dignidade do educando. Afirma o bom senso do professor em seu trabalho docente, ilustrando que: “É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação, de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (FREIRE, 2002, p.32).

Freire coloca de maneira muito contundente que o ser humano é o único para quem aprender é uma aventura criadora, algo muito mais rico do que repetir uma lição dada. Isso aponta para a inovação pedagógica, ao mensuramos a condição de aprendizagem do sujeito enquanto constituído historicamente.

Numa perspectiva freireana - que considera o indivíduo como sujeito de sua própria aprendizagem - o trabalho pedagógico requer considerarmos o aprendiz como ser capaz inclusive de decidir o que lhe interessa aprender (currículo), o como aprender (metodologias). “Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que ensinando, aprende, e outro que aprendendo, ensina” (FREIRE, 2002, p. 21). A existência de sujeitos autônomos no processo educativo está sintonizada com a ideia de pedagogia da autonomia defendida por esse teórico, de forma que esse pensamento sintoniza-se com a concepção de inovação pedagógica.

Para Freire (2002), não pode ser isolado da vida prática, pois como diz ele “não podemos estar no mundo de forma neutra” (p.36). E já que a neutralidade não condiz com o fazer do professor, este, a partir do momento que se engaja no processo de construir o conhecimento com o aprendiz, envolve-se com ele e com sua realidade, passando a assumir também uma postura ideológica e política, que por sua vez nega a escola como lugar de práticas repetitivas e vazias de sentido, desconectadas com os interesses de quem a frequenta.

Freire formula alguns questionamentos acerca dos objetivos do ato de ensinar, que se constituem como balizadores do fazer do professor, numa atuação dialógica com seus aprendizes. São perguntas como: “Por de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (idem p.47). Questionando a lógica mercantil que norteia a sociedade globalizada, já em sua época, Freire considera ser “uma imoralidade, [...] que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado” (idem p.72).

Continuando essa reflexão, o estudioso afirma a importância de fomentar a busca e a curiosidade dos estudantes e dos professores, de modo que ambos aprendam, de maneira aberta e dialógica: “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (idem p. 38).

A perspectiva freiriana reflete sobre o método de ensino do professor, considerando que mais importante do que o conteúdo, é a maneira utilizada pelo professor para desenvolver seu trabalho pedagógico. A maneira dialógica e menos tradicional, segundo ele é que constitui a pedagogia que promove a autonomia do educador e do educando. Afirma: “Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo exposto ou discutidos pelos professores [...] mas a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina” (FREIRE, 2002, p. 36).

Freire (2002) mostra sua compreensão do ato educativo como algo que implica reciprocidade. Afirma que o professor lida com a liberdade própria e a do outro, assim como lida também com sua “autoridade em exercício”. Dessa forma, enfatiza a prática educativa como prática que deve ser transformadora, uma vez que repercute na sociedade e provoca no indivíduo a superação de uma realidade opressora.

Mediante a educação tradicional bancária, desvinculada da realidade e dos interesses do indivíduo, Freire (2002) propõe a necessidade de também haver respeito pela construção da autonomia dos estudantes, afirmando: “devo respeitar [...] os anseios de construção da autoridade dos educandos” (p. 61).

Isso traz à tona a questão cultural, provocando uma reflexão sobre o respeito à cultura do educando, dos saberes e fazeres da comunidade onde este se encontra inserido. Se a escola e o professor não se portarem de forma respeitosa e integrarem no seu trabalho os elementos que constituem as representações culturais do lugar, provavelmente não estarão contribuindo para um processo educativo engajado e capaz de promover a autonomia dos estudantes.

Para a perspectiva freireana, não há processo educativo neutro, nenhum fazer pedagógico pode ser considerado alheio ao que acontece no mundo, ao redor do educado e do

educador. Freire (2002) defende de forma veemente a educação como um fazer político, que vincula-se a um campo ideológico, ou seja, não é um fazer neutro, nem alienado e sim desafiador, pois integra as possibilidades do indivíduo como um ser histórico, portanto, político no sentido de influenciador e transformador da realidade, desde que assuma-se como tal.

Essa forma de pensar a educação também se assemelha ao que discute Fino (2002, 2003) ao ressaltar a necessidade de quebra de paradigmas para um processo educativo que considere o estudante em suas potencialidades, e a escola avance para posturas mais democráticas e menos excludentes. Posicionamento este que também é encontrado em Papert (2008), de forma que percebemos o quanto esses pesquisadores dialogam em suas posições teóricas.

Petroni e Souza (2009) apresentam considerações acerca do pensamento de Freire em relação ao de Vygotsky e propõem uma análise sobre essa interface, ao salientar o conceito de autonomia enquanto elemento que possibilita a melhora das relações no ambiente escolar, ajudando a repensar o papel do aprendiz e do professor no contexto da escola. Essa discussão retoma a questão da caracterização da escola nos dias atuais, que abusa da autoridade e implanta o silenciamento e a desconsideração da potencialidade do outro como regra em muitas de suas práticas.

Do ponto de vista epistemológico, Petroni e Souza (2009) atestam que Vygotsky e Piaget têm como matriz ideológica o marxismo, sendo que o primeiro busca nessa doutrina a transformação da natureza pelos instrumentos utilizados pelo homem, partindo daí para trabalhar a conceituação de signo e sua importância para a construção do processo psíquico do indivíduo.

Vygotsky, a partir do materialismo dialético e histórico, define sua compreensão do sujeito e sua ação no mundo, defendendo que os processos psicológicos são fortalecidos em interação com o meio e se constituem como legados históricos dos grupos humanos. O fenômeno psicológico é compreendido por Vygotsky como dialético, estando em movimento constante. Freire e Vygotsky também se aproximam em relação à maneira como o conhecimento é construído:

Freire [...] postula que o conhecimento deve ser construído partindo-se da necessidade reconhecida no cotidiano do sujeito. A teoria deve ser construída tomando por base um problema localizado na prática [...]. Para Vigotski, o conhecimento se dá a partir do que é sabido pelo sujeito de seu cotidiano, do que ele internalizou ao longo do seu desenvolvimento, por

meio das relações sociais estabelecidas, como produção cultural (PETRONI & SOUZA, 2009, p. 5).

A importância que ambos os teóricos atribuem à palavra também pode ser considerada como elemento que assemelha as suas teorias. Vygotsky considera a linguagem como fator de mediação entre o indivíduo e o mundo. Freire, por sua vez, considera a palavra como instrumento de libertação do indivíduo, pela qual ele expressa sua cidadania e pode contribuir para a transformação da realidade.

Vygotsky apresenta o conceito de autonomia vinculado ao de autorregulação, pela qual a criança se insere numa cultura já existente e a partir de então vai se desenvolvendo até chegar a um momento posterior em que internaliza as relações sociais, usando a palavra para significar e mediar suas relações com o mundo. “O discurso da criança passa a ter a função de mediar suas ações sociais e guiar suas atividades”. (PETRONI & SOUZA, 2009, p.6).

Freire, ao tratar da autonomia, caracteriza-a como a capacidade do sujeito em tomar decisões, de ser responsável pelos seus atos, de exercer suas funções com dignidade, de considerar-se no mundo de maneira crítica. O educador que opta pela perspectiva freiriana, responsabiliza-se também pela construção de um fazer educativo dialógico, que respeita a identidade dos educandos, assim como a autonomia destes como pessoas e sujeitos sociais.

Assim refere-se Freire, destacando a necessidade de coerência entre a teoria e a prática do professor: “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2002, p.32). As práticas pedagógicas embasadas nos pressupostos de Paulo Freire, representam a possibilidade de uma educação mais libertadora, menos descontextualizada e que permita ao aprendiz exercer sua autonomia como cidadão, capaz de intervir na sociedade.

Analisando o pensamento de Vygotsky, percebe-se que este enfatiza a importância da linguagem como elemento de inserção do indivíduo no meio, de modo que através da palavra o sujeito pode se fortalecer enquanto ser social. A perspectiva vygotskyana também aponta para um fazer pedagógico mais comprometido com a sociedade e os interesses dos sujeitos envolvidos, promovendo a equidade e o equilíbrio nas relações entre professor/aluno, ao compreender como o sujeito atua no mundo e o modifica, também modificando-se. De acordo com as autoras citadas, Freire considera que esse modelo de educação “se contrapõe à reprodução da cultura dominante, respeitando a individualidade, a história de cada um, proporcionando a aquisição de conhecimentos” (PETRONI & SOUZA, 2009, p.8).

Dessa maneira, ao se pensar no processo educativo como um fazer coletivo, humanizado e humanizador, percebemos em Freire e Vygotsky a concordância com essas premissas, uma vez que ambos valorizam a autonomia e a emancipação do sujeito histórico. Acreditamos que respeitar as diferenças, as diversidades, os aspectos diversos que compõem cada ser deve ser preocupação do educador, como forma de conduzir o trabalho pedagógico numa linha de promoção do respeito e da alteridade.

Tanto Freire quanto Vygotsky (2004), estudiosos de áreas e de épocas tão diferentes, mesmo vivendo em contextos históricos e sociais tão distintos, apresentam concepções aproximadas em relação aos processos de aprendizagem humana, de forma que tomando por base esses princípios, concordamos com ambos e reafirmamos que suas premissas fundamentam a importância da educação contextualizada.

Nessa perspectiva, os sujeitos são respeitados e inseridos como atores da sua própria história e capazes de relacionar-se com o mundo e a própria escola com autonomia, e assim contribuírem em conjunto com os professores com a evolução sócio histórica da sociedade local.

CAPÍTULO II – CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

2.1. Tijuaçu e seu contexto sociocultural: inovação possível?

Neste capítulo, tratamos dos aspectos culturais e identitários que constituem a comunidade de Tijuaçu e suas relações com o mundo, considerando lugar que ocupa e de sua trajetória como comunidade quilombola.

A partir desse contexto, discutiremos aqui sobre alguns conceitos de cultura e identidade, situaremos a comunidade de Tijuaçu no tempo e no espaço para podermos dialogar com o significado de suas manifestações no presente. O objetivo dessa análise é aproximar o que compreendemos desse contexto de manifestações culturais com os processos de aprendizagem, aproximando-os com o que entendemos sobre inovação pedagógica.

Iniciamos discutindo conceitos relacionados à cultura, por entender que os aspectos culturais da comunidade de Tijuaçu são objetos de nossa investigação direta, e por compreendermos que cultura e identidade estão efetivamente vinculadas, notadamente numa comunidade quilombola onde se deseja investigar se as manifestações culturais ali registradas apresentam alguma inovação pedagógica.

2.2 Cultura

Definir cultura não é como definir algo objetivamente, mas compreender o fazer humano em suas diversas manifestações e possibilidades. Muitos estudiosos têm discutido sobre o conceito de cultura, e em geral este sempre se aproxima de um leque abrangente da criação humana. Brandão (2002) inclui a dimensão social do que fazemos, afirmando que “Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado [...] representa uma das múltiplas dimensões daquilo que [...] chamamos cultura” (p.22). Ampliando o conceito, Gertz (1989) acredita que a cultura não é um poder, mas tem o poder “de conter, simbolizar e traduzir formas de viver socialmente construídas e valorizadas” (p.52). Assim, as experiências e vivências dos indivíduos podem ser consideradas constituidoras da existência humana.

Na definição de Corrêa (2008) a cultura está relacionada a uma ótica de produção de sentido. Afirma que:

A cultura é reveladora de múltiplos sentidos, e por assim dizer, de significados. Hoje esse entendimento tornou-se importante porque não é possível explicar as ações humanas somente como decorrentes das motivações econômicas. A produção cultural humana se vincula também à

necessidade do sujeito de transcender, que por meio das artes, da música, da literatura, do artesanato, da necessidade de aproximação de uma dimensão superior, da poesia, enfim, das muitas obras que realiza, na tentativa de dar conta de sua condição de ser inacabado (CORRÊA, 2008, p. 29).

Para a autora, a cultura abarca uma grande variedade de significados, que envolve a materialidade e a não materialidade. Já no entender de Cuche (1999, p. 41) “a identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a um sistema sexual, a uma classe de idade, a uma classe social a uma nação, etc.”.

Analisando-se esses pressupostos dos autores citados, remete-nos ao ambiente escolar, onde os processos de criação/manutenção cultural deve ser objeto de discussão. Tanto que Candau (2011, p. 13), “mergulhando no universo escolar em que muitas vezes identificamos a pura manutenção de uma cultura que interessa à manutenção da ordem dominante, fala em reinventar a escola”.

Diz a autora que é impossível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada” desvinculada das questões culturais da sociedade. Ela diz que educação e cultura estão intrinsecamente relacionadas, e que “estes universos estão profundamente entrelaçados” (CANDAU, 2011, p. 13). A escola deve ser concebida como espaço de “cruzamento de culturas” fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Na opinião da mesma autora, conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Afirma que o ambiente escolar termina por sacralizar um tipo de cultura e torná-lo verdadeiro e único possível, embora o discurso seja outro.

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal, que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade (CANDAU, 2011, p. 33).

Os componentes curriculares, na opinião da autora, são condutores de visões distorcidas e limitadas. A autora propõe analisar as raízes históricas dos currículos e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em relação com os contextos nos quais tal processo vai se dando “para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diversos universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural”. (CANDAU, 2011, p. 34).

Essa necessidade de alicerçarmos o currículo com as experiências culturais vivenciadas pelos sujeitos nos lugares onde se encontram, passa a se tornar concreta quando são elaboradas leis e diretrizes que incorporam as especificidades dos povos quilombolas, conforme também será discutido neste capítulo. A prática educativa escolar embasada nos critérios e princípios que respeitam a identidade e os interesses dessas comunidades específicas pode ser um diferencial para o surgimento de inovação pedagógica.

2.3. Identidade e Cultura: Formação da Identidade do Povo Negro

Discutindo sobre identidade, buscamos em Fanon (2008) a sua interpretação sobre como vive o negro em relação às constantes tentativas de imposição do “branqueamento”, que faz o negro se sentir tentado a aproximar-se da ideologia do branco, alienando-se em que o eurocentrismo é a principal marca.

Afirma o estudioso que “só haverá uma autêntica desalienação à medida em que as coisas, no sentido mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (FANON, 2008, p. 29). Sobre a forma como a identidade do povo negro tem sido construída, afirma Munanga (2008) que é no contexto histórico das relações mercantilistas entre a Europa e a África que devemos entender as chamadas “identidades negras no Brasil”, constituída por povos que foram “sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano” (MUNANGA, 2008, p.12) sem saber para onde e porque estavam sendo levados.

Essa é uma história bem diferente dos emigrados europeus, árabes, judeus e orientais que vieram voluntariamente e construíram a identidade gaúcha, a “italianidade brasileira”, que em nenhum momento a cor de sua pele clara foi objeto de representação negativa, “que acabou sendo interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial” (MUNANGA, 2008, p.19).

Moreira e Câmara (2011, p.58) afirmam que a identidade expressa aquilo que somos. E isso, aprendemos em meio às relações que estabelecemos “tanto com os nossos semelhantes quanto com os que diferem de nós”. Isso nos leva a pensar na criação de sentido para os estudantes de comunidades rurais quilombolas. Que educação distanciada da realidade vivenciada e que ignora a identidade dos sujeitos pode ser atraente para os jovens e adolescentes?

Santos (1997) afirma que “as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença os tornar inferiores, mas tem direito à diferença sempre que a igualdade anular suas identidades” (Apud CANDAU, 2011, p.183). Muitas vezes, o contexto educativo em que se dá as relações professor-aluno acaba por provocar um efeito negativo afastando os estudantes daquilo que seria o objetivo da escola, como dizem Moreira e Câmara (2011), a educação anula aspectos da individualidade dos estudantes. Os autores relatam que:

Muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores e alunos residem numa ignorância relativa da instituição escolar e seus profissionais sobre os espaços culturais simbólicos em que os jovens se encontram imersos (MOREIRA & CÂMARA, 2011, p.183).

Os autores falam da “escolarização sem sentido” referindo-se às condições atuais das escolas destinadas às populações mais carentes. A expansão da escolaridade gerou por sua vez a expansão de um modelo escolar falido e sem perspectivas, tendo como base uma estrutura precária. Afirmam ainda que uma das possibilidades de recriação dos sentidos de “presença na escola para professores e alunos se encontra na experimentação de espaços relacionais que permitam emergência da multiplicidade de sujeitos culturais que se encobrem sobre o manto da uniformização e da homogeneidade que a categoria aluno encerra”. (MOREIRA & CÂMARA, 2011, p.134).

Para que haja um trabalho por parte do professor que ressignifique a “escolarização sem sentido”, ou o esvaziamento de sentido para os sujeitos que frequentam a escola, faz-se necessária a inclusão desses sujeitos no projeto educativo escolar sendo contemplados em suas individualidades, com suas experiências e vivências culturais e identitárias.

2.4. Afro-descendência e Territorialidade – Trajeto histórico

No intuito de compreender o que teria acontecido com os negros descendentes dos africanos trazidos ao Brasil após a “Abolição”, buscamos olhar para a história recente desses homens e mulheres e sua trajetória após o final do Século XIX. A intenção é chegarmos até o momento em que o povoamento de Tijuáçu foi constituído, e os desdobramentos resultantes da sua manutenção como grupo social.

Historicamente marcados pelo preconceito e pela expropriação, após serem despejados das fazendas, os negros descendentes dos escravizados não encontraram condições favoráveis para se estabelecerem em qualquer lugar do Brasil, e muito menos para se desenvolverem

como cidadãos no meio rural, numa região tradicionalmente marcada pelo coronelismo e pela desigualdade como o sertão nordestino.

Permanecer no Brasil após o fim da escravidão não era fácil. O governo imperial, assim como a República, que estava em gestação, não tinha nenhum interesse em desenvolver qualquer tipo de política pública para os ex-escravos e seus descendentes. Nem mesmo uma quantidade mínima de terra para garantir a subsistência dessas famílias, lhes foi concedida.

Mediante esse descaso com as pessoas que formavam a partir de então, um grande contingente de desterritorializados, desempregados e deserdados da terra (termo utilizado por Fanon (2003), esses negros procuraram lugares distantes onde pudessem se estabelecer, criar vínculos e dar continuidade a suas vidas. Buscar um lugar onde pudesse fixar moradia e desenvolver sua descendência passou a ser o destino de muito ex-escravizados.

Com esse movimento, muitas áreas do interior baiano foram ocupadas por essa população de africanos ex-escravizados e nesses lugares passaram a desenvolver comunidades quilombolas onde se fixaram, como é o caso de outros quilombos já citadas, como o Rio das Rãs em Bom Jesus da Lapa entre outros.

Fazer parte de uma comunidade formada prioritariamente por negros e negras descendentes de africanos significou para os tijuacenses a certeza da exclusão e de negação aos direitos básicos que em outras localidades poderia ser uma possibilidade, como assistência à saúde, água encanada, educação.

Na cidade de Senhor do Bonfim, segundo relata a pesquisa de Miranda (2009), os habitantes de Tijuacu eram constantemente rotulados e discriminados como se fossem inferiores devido ao fato de serem afro-descendentes. Os achados de pesquisa de Miranda (2009) são bastante expressivos sobre o sentimento que predominava na cidade de Senhor do Bonfim a respeito dos moradores de Tijuacu e seus povoados vizinhos:

Desde criança, residindo no referido município, fui testemunha dos modos de vida e dos costumes dos moradores desse distrito [...] Cresci ouvindo pessoas da cidade emitirem julgamentos preconceituosos e racistas sobre esses afro-descendentes. Muitos diziam que os “negros” do Lagarto eram preguiçosos, consumidores de bebida alcoólica, não gostavam de trabalhar e ficavam andando pelas ruas sem ocupação (MIRANDA, 2009, p.17).

Assim, percebe-se que o negro em Tijuacu, assim como em outras partes do mundo onde ocorreu a diáspora negra, não teve seu lugar facilmente reconhecido na sociedade pós-escravista, vindo a afirmar-se legitimamente somente após o reconhecimento como quilombola.

A negação da condição de quilombola também é um fator possível, como é relatado por alguns depoentes ao se referirem à comunidade de Lagoa do Côxo. Após terem ao longo da sua história de vida referências negativas sobre sua etnia e o preconceito explícito que causa exclusão dos direitos de cidadania, o negro pode proceder negando sua cor, voltando-se para o branco como seu salvador e vindo a imitá-lo, incorporando valores contrários à sua trajetória histórica.

Fanon (2008) relata em sua extensa pesquisa o fenômeno que chamou de “máscaras brancas”, (p.28) em que o negro se identifica com as representações relativas ao branco e passa a adotá-las, o que se traduz nos diferentes processos de branqueamento. Assim, a adoção de pequenas ações, como também de comportamentos que são próprios do sistema de ideias do branco passaram a integrar a rotina de muitos negros, na tentativa de apagar as cicatrizes do jugo escravista, o que contribui significativamente para que ocorra a negação de sua identidade como negro

Apesar de terem sido submetidos às condições mais adversas, enquanto durou a escravidão, compreendemos que os africanos escravizados conseguiram manter traços essenciais de suas culturas e de suas vivências sagradas embora muitas vezes escondidas sob o disfarce do culto católico a que eram obrigados. Assim, concordamos com Hall (2001) quando diz que os africanos que vieram para o Brasil não perderam suas raízes embora tenha assimilado a cultura do branco.

Para Hall (2014), nesse caso as pessoas são obrigadas a negociar com a cultura do novo grupo onde está inserido, sem serem assimiladas por ela. Diz Miranda (2009, p. 60) referindo-se a esse processo, que “carregam os troncos das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas”, mas “não são e nunca serão unificadas no velho sentido”.

Foi preciso que o reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo chegasse e se tornasse público, para que o valor do povo que compõe as comunidades circundantes de Tijuacu ganhasse proporções públicas, quebrando um silenciamento imposto a todas as pessoas das comunidades negras, obrigadas a esperar sua vez de falar e de se colocar como sujeitos no mundo.

2.5 Quilombos e negros sertanejos

A tese que por muito tempo foi defendida de que o sertão nordestino teria tido pouca ou nenhuma influência de negros tem sido contestada por estudiosos, os quais mostram

indícios da presença destes no passado e na atualidade, o que acaba sendo visível através de heranças como as práticas religiosas de matrizes africanas e na confirmação da herança quilombola de muitas comunidades rurais da região, tais como a Laje dos Negros em Campo Formoso, o Rio das Rãs em Bom Jesus da Lapa, Tijuaçu em Senhor do Bonfim e Jatobá em Curaçá. Só para citar algumas comunidades quilombolas na Bahia.

Nesse sentido, testemunhando a presença de africanos no sertão baiano, Moura (1972) afirma que o negro:

Foi introduzido como escravo ou entrou nas matas nas caatingas e nos morros como fugitivo, como quilombola. Quando o legendário monge que fundou o santuário do Bom Jesus da Lapa chegou ao local onde hoje ele se encontra, divisou em Itaberaba currais de vastas proporções que eram ainda cuidados por alguns portugueses e escravos da África (MOURA, 1972, p.217).

No sertão há diversas marcas da presença africana, não somente vestígios da mão de obra escravizada, mas também marcas da cultura e dos elementos simbólicos que permaneceram como sinais da negritude nesse lugar. Falamos das diversas manifestações culturais em comunidades rurais que remetem à presença africana como os congados, os sambas (marcadamente na região de Juazeiro e Curaçá) e outras formas de resistência que permaneceram, tais como os terreiros e as casas de “curadores” como eram chamados os pais/mães de santo espalhados pelos povoamentos sertanejos.

A presença do negro no sertão precisa ser discutida e antes de tudo, admitida, até mesmo como forma de quebrar a invisibilidade a que foi relegada essa população. Ao passo que considerar-se que os africanos teriam ficado restritos às regiões litorâneas, em muito pode dificultar a valorização dessa presença no sertão e portanto, dificultar também que se discuta formas de emancipação e afirmação dessa população negra nesse espaço específico.

O fato de viver num povoado sertanejo representa carregar uma carga imensa de preconceitos. Por ser negro/a, o homem e a mulher tinham na sua epiderme a marca que provocava toda sorte de discriminação e preconceito, pois à sua cor foi vinculada durante séculos uma série de elementos negativos assimilados “naturalmente” pelas pessoas não negras, tornando quase uma instituição. Conforme Munanga (1988), referindo-se aos elementos que constituem o preconceito às pessoas negras, este se estende a tudo o que circunda o universo do africano, incluindo seu país de origem, seu corpo, forma particular, sua língua (vista como simplificada e não culta), sua música (tida como apelo à sensualidade e que desconhece a erudição), sua maneira de se comportar.

Isso sem falar que esse tipo de julgamento está relacionado ao eurocentrismo, valores que de tão difundidos na sociedade principalmente pela escola, acaba nortendo o pensar da maioria das pessoas, inculcando-lhes uma visão deturpada e parcial dos fatos, e gerando uma ideologia que tem no branco o elemento privilegiado em todos os aspectos.

A certificação das comunidades quilombolas trouxe essa visibilidade e impôs um certo “respeito institucional”, de modo que em Tijuaçu a comunidade ganhou novo status e depois de ter passado por tantas lutas e resistências contra as adversidades provocadas por aqueles que não considerava os quilombolas pessoas com dignidade e direitos. Tanto que após a certificação, os moradores de Tijuaçu relatam que o respeito pelos membros da comunidade passou a ser mais comum, e da parte dos quilombolas também houve o aumento da autoestima pelo fato de se saberem protegidos por lei.

2.6 Tijuaçu e Suas Experiências

O distrito de Tijuaçu situa-se na região do semi-árido baiano, no território Piemonte da Chapada, município de Senhor do Bonfim, no norte baiano. Localizado a 23 km do centro de Senhor do Bonfim, e a 376 km da capital baiana. Devido à sua localização, o distrito encontra-se no polígono das secas, apresentando por isso as características das regiões onde chove pouco e não tem rios perenes para o atendimento das necessidades das pessoas por água.

A comunidade situa-se no perímetro da Bacia do Rio Itapicuru, tendo esta 350 km de extensão. A questão da água tem sido ao longo do tempo um motivo de luta e conflitos para essa comunidade, como relatam Machado (2005), segundo o qual os fazendeiros vizinhos por muito tempo dificultaram o acesso da comunidade à água para consumo da população.

O surgimento desse povoado quilombola relaciona-se à história de Maria Rodrigues, uma ex-escrava que segundo historiadores teria chegado da região do Recôncavo baiano, onde se estabeleceu e os descendentes dessa senhora teriam dado continuidade ao povoamento.

Segundo historiadores (MACHADO, 2005; MIRANDA, 2009) existe uma versão da narrativa do povoamento de Tijuaçu em que Maria Rodrigues teria chegado à região com outras duas mulheres. Porém não se tem maiores informações sobre quem seriam as outras e nem qual o papel destas no desenvolvimento daquela comunidade.

A narrativa conhecida e aceita por todos é que Maria Rodrigues (ou Mariinha Rodrigues), vindo de um engenho no litoral baiano fugindo da escravidão, resolveu fixar-se no lugar conhecido como Fazenda Lagarto onde passou a viver e teve dez filhos, os quais deram continuidade à sua descendência.

Instalando estrategicamente cada filho em uma área da região, foi formando um domínio de terras maior em função da sua família, hoje essas terras resultaram nas comunidades de Alto Bonito (origem do povoamento maior) Quebra Facão, Água Branca, Olaria, Lajinha, Capim/Canafista, Barreira, Macaco I, Macaco II, Conceição, Queimada Grande, Patos, Anacleto, e Lagoa do Coxo (sendo que esta última apresenta algumas dificuldades de convivência com as demais comunidades e não comungam com a causa quilombola).

Todas essas povoações são circunvizinhas a Vila Centro de Tijuacu e que compõem o território quilombola mediante o que determina o Decreto 4887/2003, que embasado na Constituição Federal de 1988, encontrou nesse povoamento as condições e prerrogativas para considerá-la comunidade quilombola.

Por se considerarem ramos da descendência de Mariinha Rodrigues, todos os habitantes de Tijuacu na atualidade ainda comungam dessa consciência da ancestralidade, sabendo-se todos de uma só família, unidos pelo laço de parentesco por serem descendentes de Mariinha.

Machado (2005) relata sobre Maria Rodrigues que teria se casado com um morador de quilombo das vizinhanças, ou com algum fugitivo das minas de ouro de Jacobina. Foram os filhos e netos de Mariinha que deram continuidade ao povoamento criando animais e cultivando roças de subsistência nas terras para onde foram designados.

Sobre a origem de Tijuacu e de seu povo, numa perspectiva de quem tem orgulho da sua história, registra Machado:

O sentimento de ser um povo livre está tão fortemente gravado nos corações e na mente do povo negro de Tijuacu que até o dia de hoje estão acostumados a dizer com muito orgulho: “nós nunca fomos escravos”. Mesmo contando a história de Maria Rodrigues muitos dizem que ela foi apanhada e trazida para o Brasil português direto da África para ser uma escrava, mas logo depois de chegar ao Brasil fugiu da escravidão para a liberdade. (MACHADO, 2005, p. 22).

O nome Tijuacu tem origem na palavra que denomina um lagarto de grande porte na língua indígena (MACHADO, 2005) também conhecido como “teiú”, “tiú”, “teiuguaçu”, “teiú-açu”, “temapara”, “teju”. O nome científico desse lagarto é “Tupinambis merianae” e no

inglês, é “common tegu”, e tem como habitat natural cerrados e caatingas. Atualmente Tijuaçu conta com cerca de 3.500 habitantes na Vila Centro e mais cerca de 1.500 entre as comunidades que compõem a Associação Agropastoril Quilombla deTijuaçu e Adjacências – AAQTA.

Os residentes dessas comunidades, hoje reconhecidos como quilombolas, tiveram que atravessar muitas dificuldades para permanecerem em suas terras, pois além das condições naturais adversas, houve muitas investidas de fazendeiros, em busca de tomar as terras dos negros como eram chamados os homens e mulheres habitantes de Tijuaçu, conforme relatos dos entrevistados nesta pesquisa.

Relatam também que moradores antigos em algumas ocasiões de maiores necessidades foram forçados a vender suas terras contra a própria vontade, mediante as pressões dos donos de grandes propriedades que atuavam de todas as formas para se beneficiarem das terras dos quilombolas, adquirindo-as na força.

Outro tormento para os habitantes de Tijuaçu pode ser citado como as grandes estiagens comuns a essa região sem-árida. Os moradores citam a década de 1930, mais precisamente o ano de 1932 como um ano de grande crise e a falta de chuvas levou ao fim dos reservatórios de água e a morte de animais assim como a perda das plantações de subsistência.

Situações como essa além de causar sofrimentos ao povo, pois aumentava a fome e as privações, eram ainda utilizadas por políticos como forma de aumentar a subserviência do povo daquela comunidade através do oferecimento de ações assistencialistas que criavam um vínculo de dependência entre eles e os moradores da área, contribuindo assim para aumentar a subserviência dos que não tinham outra alternativa do que esperar pelas ações desses políticos.

2.7. Discriminação Histórica em Senhor do Bonfim

Relatam os moradores de Tijuaçu que em Senhor do Bonfim, cidade-polo que agrega as outras cidades de pequeno porte da circunvizinhança, tais como Jaguarari, Ponto Novo, Filadélfia e outras. Em Senhor do Bonfim os habitantes de Tijuaçu iam às feiras, às festas populares e também utilizavam serviços médicos, porém registram que em todos esses espaços públicos eram discriminados, havendo casos de serem barrados em clubes e espaços festivos. Registram os informantes que os negros de Tijuaçu sofriam maus tratos

constantemente em feiras, comércios, hospitais, clínicas e em todo o espaço urbano de Senhor do Bonfim.

Descrevem que em geral eram humilhados pela cor da sua pele e por outras características físicas, ouvindo piadas e comentários maldosos em locais públicos. Um deles era a pergunta: “no Lagarto choveu?” em que as pessoas se referiam maldosamente à cor da pele dos quilombolas, completando sempre com outra pergunta: “se no Lagarto choveu, por que os negros não ficaram brancos?”

Essa é uma demonstração clara do que se refere Fanon (2008) em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas” em que discute a partir do ponto de vista da psicologia o preconceito e o racismo que incute em brancos e negros a ideologia do branqueamento. Essa ideologia está marcada nas atitudes, crenças e modos de ser que colocam negros como sujeitos “naturalmente” inferiorizados cuja redenção se daria pela proximidade com o branco, para não dizer, pelo próprio branqueamento.

Os registros in loco revelam que os moradores de Tijuaçu não sofreram historicamente somente de discriminação e racismo. A comunidade teve que enfrentar o difícil acesso a água ou a negação do direito a ter água em condições de beber. Houve casos em que as fontes de água eram contaminadas com veneno pelos fazendeiros para os negros não beberem, sem medir as consequências para os seres humanos e os animais que só tinham essa fonte de água para consumir.

É importante registrar que os relatos de moradores de Tijuaçu informam de forma veemente a situação de espoliação a que foram submetidos os antigos moradores da comunidade por fazendeiros, que de toda forma buscavam se apropriar das terras dos quilombolas.

Além de invadir as áreas dos moradores, aproveitavam-se da situação de pobreza, de qual decorriam a fome, a mortalidade infantil, a mortalidade de animais e da seca que castigava aquela região por falta de políticas públicas adequadas, esses fazendeiros brancos usavam a pressão e as ameaças, inclusive cercando as águas de lagoas e nascentes para que os quilombolas não tivessem acesso.

Há relatos de que os fazendeiros forçavam os moradores de Tijuaçu e comunidades adjacentes a “trocar” suas terras por comida, roupas, calçados, e até por “banda de bode”, deixando muitos quilombolas dispersos por causa da fome e da falta de condições provocadas pela pobreza e a longa estiagem.

Os quilombolas que resistiram no local tiveram que passar por diversos tipos de constrangimentos para viver ali, sendo constantemente retomado nas memórias dos remanescentes o difícil acesso à água, que para os quilombolas era quase sempre negado. De muitas formas os que se sentiam donos e senhores das terras dos quilombolas pela força, lhes impunham humilhações e afrontas à dignidade dos moradores.

As narrativas orais também dão conta da tirania de João Jambeira, o qual colocava sempre o seu gado dentro das plantações dos quilombolas para destruí-las, não permitia que os negros passassem por dentro de suas terras para chegar até suas roças de subsistência, sempre amedrontando os moradores e chegando até a destruir o cemitério local, colocando perversamente seu gado para pisotear e destruir os túmulos dos antepassados dos quilombolas.

Apesar dessas adversidades sofridas a cultura de Tijuaçu reinventa-se ao manter e ressignificar manifestações como o Samba de Lata (que remete ao movimento das negras ao buscar água em latas para o abastecimento das moradias) e a Latinha da Mamãe (o mesmo movimento rebatizado e direcionado às novas gerações), assim como a Roda do Arco Iris, e a Quadrilha do Parentesco.

A continuidade dessas manifestações culturais como festejos da comunidade que abarcam a identidade quilombola desses indivíduos representam formas de manutenção de valores que estão sendo mantidos e para, além disso, revelam também que a comunidade tem orgulho de apresentar seu cabedal cultural.

Ao reinventar as formas de se posicionar diante da realidade, que outrora foi mais hostil que hoje, a comunidade sai de uma posição de ex-escravizados para de quem está ocupando um lugar digno no cenário social a partir de quando assumem sua importância.

O valor simbólico dessas manifestações está relacionado à autoestima desse povo que por muito tempo teve por parte da sociedade e da escola motivos para se sentirem anulados e invisíveis, de acordo com a forma que foram vistos e lembrados. O fato de serem reconhecidos como quilombolas e a partir disso a comunidade ganhar um novo status, inclusive com a garantia de políticas afirmativas, que trouxe para Tijuaçu uma nova possibilidade de marcar seu lugar social, provocando na comunidade um sentimento renovado de autoestima.

Miranda (2009) fala da fronteira cultural vivenciada pela comunidade de Tijuaçu até o período em que se deu a efetivação do reconhecimento pelo Governo Federal. Segundo a autora, o ponto forte da mobilização dos tijuaçuenses para começarem a se engajar pela causa do reconhecimento como quilombola foi a participação de alguns moradores no I Encontro

Nacional das Comunidades Negras Remanescentes de Quilombo, que ocorreu em Salvador em 1994.

Tijuaçu passou por visitas técnicas da Fundação Cultural Palmares e do Ministério da Cultura para a certificação. De acordo com Miranda (2009) em fevereiro de 2000 foi publicado no Diário Oficial da União o reconhecimento de Tijuaçu como comunidade quilombola, após a elaboração de laudo antropológico realizado mediante o levantamento de dados sobre as comunidades adjacentes, que incluiu o mapeamento do espaço físico e da população, das atividades produtivas, da genealogia da comunidade, e descrição das manifestações culturais.

Somente a partir de uma rigorosa análise técnica, é que sua classificação como comunidade quilombola foi possível, e sendo promulgada, trouxe à comunidade de Tijuaçu o reconhecimento e a valorização que por tanto tempo esperavam.

2.8 A Formação Histórica da Memória Afro-descendente

Compreender a trajetória de africanos e afro-descendentes, principalmente no que tange à formação de uma identidade e uma memória coletiva significa resgatar elementos históricos e até mergulhar no campo da sociologia e da antropologia. Ao buscarmos compreender os impactos causados pela forma como o africano foi trazido para o Brasil, percebemos que ele chegou de uma forma extremamente vinculada à geração de riqueza para quem detinha o poder econômico e político na colônia.

É o que nos diz Correa (2008) ao considerar que o negro foi visto pelo colonizador como mercadoria. Mais uma mercadoria dentro do universo capitalista. Desse modo, o valor como ser humano lhe foi negado de forma que homens e mulheres escravizados eram vistos como meios de produção. “O trabalho que deveria ser o elemento de distinção e diferenciação na sociedade, [...] torna-se no sistema capitalista, dissociador e aviltante. A sociedade não se organiza em termos de cooperação, mas de espoliação” (CORRÊA, 2008, p.50). Por isso, para o branco, o trabalho era visto como coisa do negro, do escravo.

O mecanismo de introdução do negro na cultura se dá sob forma de dominação, pela via do tráfico, que foi perversa e dolorosa. O tráfico se deu “fundamentalmente em nome do trabalho gerador de mais-valia e, conseqüentemente, de acumulação e degradação da condição

humana” (p. 52). Dessa forma, podemos considerar que a maneira como o africano foi trazido e como permaneceu no Brasil, gerou um impacto de grandes proporções para a sua descendência, constituindo-se em formas de representação negativas variadas.

Corrêa (2008, p. 54) comenta que “as condições objetivas determinaram formas e *modus vivendi* dos escravos como estratégias de resistência e de convivência com as situações sobremaneira adversas com as quais o negro se defrontava”. Essa resistência se perpetuou de diversas maneiras, até a implantação dos quilombos, as formas de celebração como os rituais, o samba, as cantigas, as práticas religiosas e outras, que embora com o passar do tempo, permanecem.

Muitas estratégias utilizadas pelos negros escravizados resultaram em heranças culturais importantes para a posteridade social brasileira. A resistência desses homens e mulheres extravasaram em forma de canto, dança, comida, religião, e outras, que foram passando a integrar a maneira de ser e de se comportar no mundo por parte dos grupos remanescentes, organizados em forma de quilombo ou não.

Formas de interpretar o mundo, de atribuir sentido à vida, às manifestações da natureza, de conviver em grupo, de celebrar e festejar, de lutar e expressar sentimentos, foram se tornando manifestações que marcam a alma desse povo.

Tendo construído significados a partir de suas próprias elaborações de como se comportar e viver no mundo, os afro-descendentes conquistaram a possibilidade de expressar-se através do que consideramos “manifestações culturais”, as quais estão na base da organização de muitas comunidades tradicionais, como é o caso dos quilombolas, onde se insere Tijuaçu.

2.9 Identidade e Afro-descendência

Conforme Miranda (2009) a identidade é construída e transformada na interação entre os grupos sociais, e não sendo algo fixo ou acabado como também afirma Hall (2014), as identidades se constroem nas relações entre os indivíduos e dos grupos, mediados pelas contingências e intervenções a identidade é formada na interação entre o “eu” e a “sociedade”. E o “eu real” é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores e as identidades oferecidas por esses mundos. A sociedade não é “[...] um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se a partir de mudanças

evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo”. (HALL, 2014, p. 15).

Essa definição de sociedades modernas apresentada por Lacau e que Hall (2009) comenta, nos mostra algumas fragmentações e reinvenções no interior dos grupos sociais. Os movimentos que historicamente tem sido vivenciados pelas comunidades que compõem Tijuacu indicam essa dialética que está implícita nos povos de diáspora: um constante definir-se e redefinir-se como grupo, organizar-se e reorganizar-se em torno dos interesses coletivos e assim criar novas maneiras de viver, de resistir e se constituir enquanto grupo social.

No caso de Tijuacu, com suas manifestações culturais, reverenciar a memória dos antepassados e trazer as formas de celebrar e de festejar do passado para o presente significa que está havendo um processo de continuidade mesclando o tradicional com o moderno, de modo a projetar para o futuro o presente. Acompanhando o ponto de vista de Hall (2014) novamente pode-se dizer que as identidades estão em construção, e esse movimento de manutenção é provisório: “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. (HALL, 2014, p. 24).

Mediante essas considerações, precisamos buscar em estudos da antropologia as formas de representação construídas historicamente sobre os negros e negras, de forma a termos subsídios que nos indique o lugar e o valor das manifestações culturais e como podemos visualizá-las como indícios possíveis de inovação, de que o processo educativo pode ser um catalisador de experiências verdadeiramente significativas para os indivíduos.

2.10 Formação e Afirmação do Povo Negro e Afro-descendente

Conforme já bastante discutido neste trabalho, a identidade dos sujeitos se constrói na coletividade e, portanto, somando-se experiências e julgamentos acerca dos fatores que compõem as varias faces dos grupos e dos indivíduos. O que se pensa sobre os negros e negras, os “mulatos”, os descendentes dos que foram escravizados é uma construção social e não nasce num estalar de dedos.

Munanga (2008) apresenta suas considerações sobre a formação de uma identidade nacional no Brasil, citando o pensamento de alguns dos mais influentes intelectuais brasileiros, acerca da criação de uma identidade que representasse essa nação.

O autor diz que os intelectuais brasileiros, a exemplo de Euclides da Cunha, Alberto Torres, Edgar Roquete Pinto, e outros preocupados com a formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, pensavam que o que estava em jogo neste debate intelectual nacional era saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, “de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos,” (MUNANGA, 2008, p. 24). Esses intelectuais tinham algo em comum: acreditavam na inferioridade das raças não brancas, influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX.

Afirma Munanga (2008) que a pluralidade racial nascida no processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca. Segundo ele: “Elaborações expectativas e ideologias vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva”. (MUNANGA, 2008, p. 34).

Sobre a ideia do embranquecimento progressivo do brasileiro, o autor comenta sobre a frase de Sílvio Romero que diz “todo brasileiro é um mestiço; quando não é no sangue, é nas idéias” (MUNANGA, 2008, p. 30). Mas não é por isso que o Brasil será uma nação de mulatos. O pensamento dos intelectuais da época é que na mestiçagem a seleção natural faz prevalecer, após algumas gerações, o tipo racial mais numeroso, que no caso do Brasil era a raça branca, graças à intensificação da imigração europeia. A influência do negro era considerada um dos fatores “da nossa inferioridade como povo”. (MUNANGA, 2008, p. 28)

O autor cita também o famoso diplomata brasileiro, João Batista Lacerda o qual defendia que negros, índios e mestiços desapareceriam dentro de um século no Brasil. O médico psiquiatra Nina Rodrigues chegou a propor um código penal diferenciado para negros, índios e mestiços por os considerar incapazes intelectualmente, e portanto, juridicamente. Ele acreditava que “a adoção de um código único para toda a República foi um equívoco” (MUNANGA, 2008, p. 34). Essas “amostras” do que se pensava no Brasil sobre os negros embasa a nossa compreensão de como se deu a resistência e a luta para fazer valer seus valores civilizatórios e sua dignidade enquanto homens e mulheres e do que significa construir uma identidade positiva mesmo num cenário adverso de todas as maneiras.

O pensamento dos intelectuais brasileiros do início do século XX não difere totalmente de alguns que ainda encontramos hoje, os quais alimentam as bases de uma sociedade racista, machista e eurocêntrica. Essas são as formas de pensar que

tradicionalmente encontraram terreno fértil na escola, causando dores e constrangimentos indizíveis à grande população de negros e negras, filhos e descendentes de ex-escravizados que por muito tempo tiveram na educação formal uma barreira para o progresso individual que é considerado “natural” para outros.

A escola com sua forma de organização e de funcionamento em geral vinculada aos interesses dos não-negros, fechou as portas ao longo do tempo para os meninos e meninas negros, e quando passou a ser democrática e pública, termina por reproduzir as estruturas injustas e discriminatórias onde as pessoas são consideradas pela aparência. Nesse modelo de escola, os quilombolas não se sentiram bem vindos e sempre necessitaram de um currículo e uma forma de organização que atenda aos seus interesses.

2.11 Escolarização e Educação Quilombola

Considerando que é preciso que a escola reflita a diversidade em seu meio, ou “as diversidades”, como preferimos dizer, situamos a escola num espaço quilombola como um lugar de produção e disseminação cultural por excelência. Cultura esta, que não é outra senão a dos sujeitos diretamente envolvidos naquele grupo social, que precisam ser envolvidos, ouvidos e possam “dizer sua palavra” como bem nos alerta Freire (2003).

De acordo com Candau (2011, p. 34) “o fenômeno da diversidade passa a adquirir dimensões sem precedentes, principalmente nas últimas décadas do século XX, e início do século XXI”. Mesmo com a extensão do país a diversidade não deixa de compor um universo comum por aquilo que o país representa em termos de composição cultural que se pode denominar de clássica, no que pese ao cultivo de certas tradições culturais, provenientes tanto dos processos históricos imigratórios como de manifestações já existentes, em se tratando de heranças indígenas.

Tendo um país marcado pela presença de negros e indígenas, em nossas escolas dificilmente se verifica um estudo sistemático sobre o que constitui de fato essas civilizações, os valores e os marcos civilizatórios desses grupos. Como questiona Gomes (2011):

Será que os nossos alunos e alunas, ao passarem pela escola básica, têm a possibilidade de estudar, conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre o continente africano? (...) nos livros didáticos de Geografia e História, onde estão localizadas as discussões sobre o negro brasileiro e o continente africano? No final do livro? Na perspectiva da escravidão? (GOMES, 2011, p. 76).

Isso significa que na escola deixa-se de conhecer a África e os africanos como conhece outras civilizações e outros países, como dizem Munanga e Gomes (2006), raramente são mostradas os vestígios de um palácio real, um império, sendo que geralmente o continente africano é apresentado de forma dividida e reduzida, focalizando os aspectos negativos, como atraso, fome, doenças endêmicas, e outras.

Gomes (2011, p. 77) acrescenta que “se um dos elementos que compõem o imaginário racista brasileiro é a inferiorização da nossa ascendência africana (...), a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação”. Esse pensamento de Gomes é comprovado por professores quando relatam as dificuldades em se trabalhar a África enfatizando aspectos positivos desse continente.

Dessa forma, entendemos que para que haja uma possível inovação pedagógica na educação escolar, esta precisa estar motivada por aprendizados significativos para os sujeitos, e apoiada no que a comunidade tem para se fortalecer e cultivar uma identidade positiva, enraizada em ritos e festejos, ou manifestações que falem sobre sua história, seu modo de ver o mundo e seus antepassados.

Alguns documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e outros como as Diretrizes Estaduais para a Educação Quilombola, a Lei 10.639 são ferramentas que direcionam o trabalho de professores, estudantes e gestores numa perspectiva mais plural e sintonizada com o que de fato interessa aos povos quilombolas, os quais, na perspectiva de Silva (2010, p.5) são descritos como: “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica”.

Em relação a garantia de continuidade dos processos educativos sintonizados com a cultura local, Moura (2012, p. 166) afirma: “nos quilombos remanescentes, é preciso rezar e empenhar-se para assegurar as raízes. O aprendizado recupera a origem negra e propõe a perene identidade positiva”.

O papel da educação formal numa comunidade quilombola pode ser definido prioritariamente como quebrar o pensamento eurocêntrico, descolonizar as mentes, produzindo outra relação dos indivíduos com o conhecimento e os saberes de um modo geral.

A escola formal despreza a bagagem cultural e as possibilidades de aprendizagens propostas pelos valores civilizatórios da africanidade. Os atores sociais do quilombo deveriam ser protagonistas de novas formas de aprender e de ensinar, numa perspectiva de

valorização de saberes específicos que por sua vez podem servir para fortalecer os vínculos e as identidades locais.

Os interesses, desejos, demandas e necessidades dos estudantes das comunidades negras (quilombolas ou não) deixam de ser contemplados quando a escola é considerada o único espaço onde o conhecimento é construído, oficialmente tomada como lugar legítimo do conhecimento. Dessa forma outros espaços, outras vivências, vão sendo desprezadas e as diversidades dos sujeitos vão sendo negadas num palco onde de todas as formas impera o pensamento do colonizador, do branco e do branqueamento, como afirma Fanon (2008) e Munanga (2008).

Em contraposição a isso, deseja-se que o papel da instituição escolar numa comunidade quilombola seja o de refletir sobre os preconceitos, estereótipos e outros referenciais que foram durante séculos impostos à população afrodescendente. Os conceitos negativos disseminados e reforçados sistematicamente acerca da etnia em todas as suas possíveis manifestações, precisam dar lugar a outras elaborações em que a figura do afrodescendente esteja ocupando um lugar de dignidade, respeito e valor.

2.1.2 Educação Quilombola na Bahia

A Educação Quilombola na Bahia, após vários anos de um movimento de discussão e elaboração, teve sistematizado um documento onde estão definidas as orientações para a Educação Quilombola no estado, organizando todas as modalidades do ensino disponibilizado para essas comunidades.

O Conselho Estadual de Educação, ao divulgar o documento intitulado “Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola”, através da Resolução nº 68/2013, torna lei a contextualização do ensino nas comunidades quilombolas. Na carta que apresenta o texto afirma que as Diretrizes organizam o ensino escolar ministrado nas instituições educacionais, está evidente que o trabalho pedagógico deve se pautar nos elementos mais importantes do cabedal identitário da comunidade, fundamentando-se:

Na memória coletiva, nas línguas remissivas, que os marcos civilizatórios, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acervos e repertórios orais, nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e na territorialidade (TEIXEIRA, 2013, p. 5).

No Título II do citado documento, que trata dos Princípios Educação Escolar Quilombola, lê-se o seguinte no Art. 5º:

A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios: [...] III- respeito e reconhecimento da história e da cultura afrobrasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional. IV – proteção das manifestações da cultura afro-brasileira. V – valorização da diversidade étnicorracial

Dentro dessa perspectiva, segundo o documento, a Educação Escolar Quilombola deve também garantir aos estudantes o direito de apropriação dos conhecimentos e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com outras políticas educacionais. Diz ainda a carta de apresentação que os currículos da Educação Básica precisam ser construídos a partir dos valores e interesse das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos no projeto político-pedagógico. Tanto as escolas quilombolas como as que atendem estudantes oriundos das comunidades quilombolas devem se adequar a essas referidas diretrizes. No Art. 3º das Diretrizes, afirma-se o seguinte sobre Quilombos: “II – Comunidades rurais e urbanas que: Lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, que não se restringe à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições”. (BAHIA, 2013).

Com essa definição, as Diretrizes afirmam a importância da memória comunitária e a manutenção dos elementos culturais que são, portanto, a conservação da identidade do povo. A Escola Municipal de Primeiro Grau atende as Diretrizes, uma vez que na o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2015 diz que:

Visa à sua comunidade educativa uma vivência baseada nos valores sociais, tais como verdade, sensibilidade, autonomia, competência e socialização, desenvolvendo uma pedagogia fundamentada no processo de interação entre sujeito e objeto, também proporcionando condições ao educando de construir seu conhecimento a partir de sua identidade histórica-cultural (PPP, 2015).

Dessa forma, a comunidade de Tijuaçu tem na escola uma ferramenta importante para desenvolver práticas inovadoras que respeitem os valores culturais e permitam aos educandos vivenciarem uma escolarização sintonizada com os interesses de seu grupo social, fazendo assim a escola deixar o papel tradicionalista, eurocêntrico e reforçador das diferenças e dos preconceitos.

Esse trabalho pedagógico em consonância com as questões que dizem respeito à cultura afrodescendente é uma das prerrogativas da Lei 10.639/03, qual torna obrigatório em todo o território nacional o ensino sobre a cultura e a história da África e dos afrodescendentes. Espera-se que essa lei possa provocar novas posturas em todos os âmbitos, no sistema escolar em geral, pois há que se compreender a necessidade de ações afirmativas.

Compreendemos, porém, que a consciência de rever o currículo escolar em todos os níveis de ensino e dar a devida atenção a essas questões que tradicionalmente foram negadas e silenciadas sobre o povo negro, deveria acontecer sem que houvesse uma lei para tornar obrigatório.

Diante dessas considerações, o documento acima citado pode significar um avanço no sentido de garantir que a educação formal provoque no espaço escolar um movimento que possibilite um outro olhar para a comunidade quilombola e suas formas de viver e ser, de forma que a seja possível a inovação, a partir de práticas pedagógicas mais respeitosas e sintonizadas com os interesses dos grupos interessados, que é a própria comunidade quilombola.

Assim, numa perspectiva de levantar possíveis faces de uma inovação pedagógica, acreditamos que a consolidação de um modelo educacional inovador em Tijuáçu poderá vir a ser uma realidade quando seus moradores e outros colaboradores da comunidade compreenderem a importância do pertencimento, o valor de suas raízes, e considerarem os fundamentos legais que constituem a base de sua sustentação enquanto povo.

Esses fundamentos são expressos em dispositivos como a Lei que determinou o reconhecimento das comunidades quilombolas em todo o território nacional, a Lei 10.639/03 que instituiu o ensino da História e Cultura da África em todas as escolas de Educação Básica, e ainda as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola que, embora depois de anos de espera, determina as bases para a Educação Escolar Quilombola no Estado da Bahia e estabelece sua organização e funcionamento.

É nesse contexto que acreditamos ser a educação um fator de construção de novas possibilidades, proporcionando aos sujeitos vivenciar o que há de melhor em seu lugar, qualificando-os para exercer a cidadania plenamente e permanecer na comunidade. Nesse contexto educativo de possibilidades e quebra de antigos paradigmas, surge uma oportunidade para que se crie inovação pedagógica.

CAPÍTULO III– QUESTÕES METODOLÓGICAS

3.1 Estudo de caso de cariz etnográfico e paradigma qualitativo

A metodologia é sem dúvida a etapa mais importante de uma pesquisa, uma vez que se relaciona com os pressupostos filosóficos e fundamentos que embasam o estudo de um tema em particular. É a mesma que define o tipo de pesquisa, de acordo com os objetivos e metas a serem alcançados, os métodos e instrumentos utilizados, o que nos permite afirmar que a metodologia é o elemento norteador do projeto de pesquisa. Como afirma Minayo (1993, p.16) “A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro do potencial criativo do investigador”.

Para o alcance dos objetivos deste trabalho, que é verificar possíveis sinais de inovação pedagógica nas ações que perpassam o terreno das manifestações culturais praticadas na comunidade quilombola de Tijuáçu, planejamos um processo metodológico que fosse capaz de possibilitar o conhecimento da comunidade em suas particularidades e para tanto, estabelecer contato com pessoas do local que pudessem prestar informações sobre as manifestações culturais e seus processos, sua dinâmica e particularidades, além de permitir o contato direto desta pesquisadora com a comunidade e seus aspectos socioculturais.

Para efetivação desta pesquisa optamos pelo método do Estudo de Caso com cariz etnográfico. Uma vez que acreditamos ser o método que melhor se adequa aos requisitos dessa investigação. Por se tratar de uma pesquisa com paradigma qualitativa, aproxima o pesquisador ao objeto de estudo. Nesse contexto de recolha e triangulação dos dados, teremos uma maior clareza na obtenção de resultados nos aproximando ao máximo da realidade pesquisada. Para Yin (2001, p. 21) o Estudo de Caso “[...] contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Assim temos a certeza que o estudo de caso revela-se no método ideal para a apreensão dos fenômenos sociais, históricos e culturais presentes na comunidade de Tijuáçu.

Logo, o Estudo de Caso com cariz etnográfico, revelou-se mais adequado a pesquisa por conter a observação participante e entrevista semi-estruturada como técnicas de grande relevância. Desse modo, todo processo para a recolha dos dados vinculou-se a uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.49), “[...] tudo tem potencial para

constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Para tanto, foi necessário estabelecer um conjunto de procedimentos metodológicos que, ao ser utilizado, possibilitasse conhecer, compreender e analisar as diferentes manifestações culturais, embasando-nos nos pressupostos da Pesquisa Etnográfica, a qual mostrou-se a mais adequada para a presente investigação, pois de acordo com Spradley (1979), citado por André (1995): “A principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações”.. (ANDRÉ, 1995, p. 19)

Assim, para apreender o significado que está presente nas ações e eventos dos grupos estudados, torna-se necessário a ampliação dos mecanismos de percepção do investigador, para que o mesmo capte as representações do se ouve e se observa. Para tanto é imprescindível para esse tipo de pesquisa a aceitação e até mesmo a conquista da confiança dos atores para que o investigador mergulhe nos contextos estudados como afirma Woods (1999):

Desta forma, o etnógrafo trabalha com o objectivo de desenvolver competências de investigação *in situ* e de ‘sintonizar’ o *self*. Há tanta coisa que depende do que se vê e ouve que muito se baseia no poder de observação e escuta de cada um. O tipo de competências envolvido diz respeito à gestão social, mais propriamente, às competências interpessoais que facilitam a negociação ao acesso a locais e aos pensamentos privados e que desenvolvem o tipo de confiança e de relação que encoraja as pessoas a relaxarem, a serem ‘naturais’, a fazerem o que habitualmente costumam fazer na presença do investigador e a não omitirem nada nas entrevistas. Uma boa gestão social ajuda a assegurar que vamos ver e ouvir coisas que valem a pena. (WOODS, 1999, p.67)

Essa conquista proporcionará ao pesquisador um envolvimento direto. Porém o mesmo deve munir-se de estratégias para que sua proximidade com os atores e seus eventos não turve sua visão de pesquisa e se distancie dos propósitos almejados. Nesse sentido Lapassade (2005, p. 73), assegura que “Esse status vai permitir-lhe participar ativamente das atividades como membros, sempre mantendo certa distância: ele fica com um pé dentro e outro fora”.

Nessa discussão, Fino (2008) nos traz uma importante contribuição, por nos chamar atenção sobre a importância da etnografia da educação como instrumento importantíssimo

para a compreensão das complexidades envolvidas nas práticas pedagógicas e dos diálogos em essas se constituem, assim ele afirma:

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas. (FINO, 2008, p. 6).

Dessa forma, a pesquisa desenvolveu-se dentro da abordagem qualitativa de natureza etnográfica. A escolha dessa abordagem de pesquisa se deu por considerarmos a relação dinâmica existente entre a realidade e o sujeito, ou seja, um elo indissociável entre a realidade objetiva e a subjetividade. Tal abordagem privilegia o processo, interpretando os fenômenos e atribuindo significado aos mesmos. Requer métodos e instrumentos dinâmicos que possam descrever o mundo real e subjetivo em suas múltiplas dimensões. Assim, Michaliszyn (2005, p.57) afirma que: “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

Buscamos também em Woods (1990), sua perspectiva de pesquisa etnográfica, o qual defende que os fatos não são mudos e que o real tem muito a dizer, caso sejam,

devidamente experimentados e interrogados no quadro de um modelo de interpretação, o empreendimento etnográfico mostra que uma paciente pesquisa descritiva permite, efetivamente, a decantação dos dados fragmentariamente coletados, e a partir dela, a emergência de "temas" ordenadores, como prelúdio à formação de conceitos "enraizados" que se articulam enfim no seio de uma teoria especial, "sui generis". Ao longo da observação-descrição, os centros de interesse se circunscrevem eles mesmos, delineando os objetos e as problemáticas de mais a mais precisas, de acordo com o processo da "focalização progressiva. (WOODS, 1990, p. 71)

Woods (1990) circula entre a antropologia, a sociologia e a educação, contribuindo para o nascimento e a consolidação de uma nova sociologia e da antropologia da educação. Esta perspectiva qualitativa e etnográfica freia as pesquisas ditas "positivistas" e se alimenta a partir de estudos de caso, monografias, abrindo espaços sobretudo à fala das minorias. A partir daí desenvolve o conceito de "enculturação" entendido como um processo através do qual os membros de uma comunidade interiorizam os traços que lhe pertencem. A partir da utilização da fala das minorias ou de grupos considerados minoritários na sociedade.

Para a efetivação do processo de pesquisa, foram utilizadas técnicas de construção dos dados, dispositivos que permitiram “construção de dados”, que se caracterizam de forma

geral, pelo envolvimento do pesquisador no contexto estudado e, de forma singular, por suas particularidades.

Essas técnicas, descritas a seguir, possibilitaram um contato direto da pesquisadora com a comunidade em questão, de forma a garantir que esta pudesse não apenas conhecer, mas também conviver com a comunidade por um período aproximadamente cento e vinte dias alternados em longos períodos de estadias na comunidade, assim como visitas pontuais e frequentes, levantando informações, entrevistando os atores, conhecendo a organização social local e também observando as características das manifestações culturais que são objetos de análise desta pesquisa, com o intuito de perceber se nas mesmas podem ser encontrados sinais de inovação pedagógica, assim Lapassade (2005, p. 69) afirma:

os ‘dados coletados’, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais. (LAPASSADE, 2005, p. 69)

Dessa forma, o contato direto com o grupo social que se deseja conhecer ou coletar informações num processo de estudo científico, é uma condição para a Pesquisa Etnográfica. Para André (1995), a presença do pesquisador no grupo social em questão passa a tornar-se constante, havendo a necessidade de se construir uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos. Alves-Manzotti (2001) também cita que a intersubjetividade é um fator presente, pois uma vez que o pesquisador está envolvido no contexto social pesquisado, suas experiências pessoais, sociais e históricas são também determinantes na interpretação que faz da realidade observada. No item a seguir abordaremos sobre o lócus da pesquisa contextualizando o mesmo.

3.2 Locus da Pesquisa: o espaço empírico

A pesquisa foi realizada na Vila Centro da comunidade quilombola de Tijuaçu, localizada a 23 km da sede do município de Senhor do Bonfim, Bahia, região de clima semiárido, geograficamente situada no Território do Piemonte Norte do Itapicuru, ao lado da Rodovia Lomanto Júnior, distante 376 km de Salvador. O território quilombola de Tijuaçu é composto por quatorze comunidades, todas integradas entre si, sendo essas: Lajinha,

autor social para o corpus empírico analisado e pra a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume um papel co-construtivo central. (MACEDO, 2010, p.10).

Para participar da pesquisa foram eleitos critérios de inclusão dos “atores sociais” visando ampliar a construção de dados e torná-la mais significativa, possibilitando uma interação com os sujeitos da comunidade que estejam envolvidos por meio da oralidade ou da participação efetiva nos estágios de origem e desenvolvimento da comunidade, permitindo chegar o mais próximo possível da representação da realidade investigada.

Dessa forma, a idade, o envolvimento direto e indireto nas manifestações culturais, o tempo de residência, o tipo e periodicidade do trabalho, são critérios de inclusão dos sujeitos e importantes para a concretização da pesquisa. Assim, tiveram prioridade como sujeitos da pesquisa: os indivíduos que pertencem a algum grupo formal de manifestação cultural; ser residente na comunidade de Tijuacu a mais de 30 (trinta) de anos; ter idade igual ou superior a trinta (30) anos de idade com exceção de crianças e adolescentes com pais ou responsáveis legais residentes a mais de 30 (trinta) em Tijuacu; jovens, como idade igual ou superior a 18(dezoito anos) filhos de pais ou responsáveis que residem na comunidade a mais de 30(trinta) anos e pessoas que não residem na comunidade, mas presta serviço à mesma pelo menos por mais de um ano consecutivo.

3.4 Técnicas de coleta de dados

Essa pesquisa contemplou as seguintes técnicas: observação participante, entrevistas, análise de documentos e de imagens que ocorreram de forma integrada de acordo com as exigências da pesquisa. Assim, a seguir justificamos a escolha:

3.4.1 Observação participante

A escolha dessa modalidade de observação se deu por essa técnica permitir um nível maior de envolvimento e interação com os atores sociais, permitindo que o pesquisador participe de movimentos que ocorram no interior do grupo estudado. Para Lapassade (2005, P. 81) a observação participante permite estudar “os valores, as normas, as categorias, que caracterizam essas pessoas e de descobri-las ‘desde dentro’”.

Nessa mesma abordagem, Fino (2008) considera a observação participante, com a adição de perguntas que se constrói ao longo da mesma, como uma poderosa técnica metodológica, uma vez que possibilita ao pesquisador o contato direto e prolongado no grupo estudado, podendo até mesmo ser adotado pelo mesmo, o que contribuirá significativamente

para a análise e consequentemente interpretação dos fenômenos sociais e culturais que acontecem nas escolas. Assim afirma:

esta metodologia habilita o investigador a um contacto muito estreito e prolongado com a realidade que se propõe estudar, e a circunstância de poder vir a ser “adoptado” pelo grupo social que estuda como uma espécie de novo membro abre-lhe portas para desse grupo onde, afinal, a cultura se gera e se partilha. Daí que se possa considerar a observação participante, incluindo o expediente da formulação de perguntas, obviamente nem todas previsíveis no início da investigação, como um instrumento poderoso e relativamente manejável para a análise e interpretação dos fenômenos de natureza sociocultural que ocorrem nas escolas. (FINO, 2003, p.115).

Dessa forma, as possibilidades oferecidas por essa técnica de interação direta e contínua, favorecendo um olhar analítico de modo a auxiliar na interpretação de fatos e circunstâncias presenciada foi fundamental para a realização dessa pesquisa.

Convém ressaltar, que no ato do registro dos dados levantados e construídos pelo pesquisador, as anotações, podem inclusive conter a presença de elementos extras como grifos em palavras, uso de palavras-chaves, entre outros para chamar a atenção do observador, sobre acontecimentos especiais durante a pesquisa, serão fundamentais para a interpretação e significações, atribuídos aos fenômenos sociais. De acordo com Woods (1999), o registro dos dados também revela a relação do pesquisador com o mesmo, pois ao descrever o acontecimento no momento ou pouco depois ele pode adicionar os sentimentos vivenciados sobre os fenômenos. Então assim afirma:

Registro de um acontecimento, e da nossa relação com ele, quando ocorre ou pouco depois, é uma outra forma de facilitar a inclusão do estético e do emocional. O impacto imediato sobre o investigador pode ser profundo e algo que ele precisa de escrever sem demora como um meio de explorar os seus sentimentos (WOODS, 1999, p.104).

Essa afirmação nos ajuda a compreender a importância do registro de forma breve na observação participante, pois tal comportamento impede que o pesquisador perca o sentido sensorial dos fatos e suas circunstâncias, não desperdiçando com isso a riqueza de possibilidades que a observação participante oferece.

3.4.2 Entrevistas

A entrevista foi umas das técnicas que utilizamos em nosso processo investigativo, por entender a real importância e contribuição que a mesma teria para a pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen:

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem construir a estratégia dominante para recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o aspecto do mundo. (BOGDAN & BIKLEN 1994, p. 134).

Assim, em nossa pesquisa a entrevista foi utilizada em conjunto com outras técnicas de forma a complementá-las e com elas permitir o alcance dos objetivos propostos. Esse tipo de técnica possibilita ao pesquisador, interpretar e compreender por meio do contato direto com os sujeitos pesquisados, através de sua própria descrição, o significado e o sentido de como esses atores percebem suas vivências, das instituições a que pertencem e o mundo que os cerca. Para Macedo (2010), “a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação” (MACEDO, 2010, p. 104).

Em nossa pesquisa optamos pela entrevista semiestruturada, por consideramos que esta se adequava mais precisamente aos nossos objetivos, uma vez que a mesma é guiada por questões gerais, sem, contudo, perder a oportunidade de explorar as possibilidades de diálogos que surgirem durante o desenvolvimento da entrevista. Assim, Carvalho (2009, p. 122) afirma que essa entrevista apresenta “uma parte mais estruturada e directiva, este tipo de entrevista permite que o entrevistado desenvolva livremente o seu discurso a partir dos tópicos dados”. Nessa pesquisa a entrevista foi guiada por questões que pretendiam induzir os sujeitos a fornecerem dados a respeito das manifestações culturais e seus mecanismos de transmissão às gerações futuras e relações com a educação formal.

Nesse sentido, a linguagem representa um poderoso instrumento de percepção, uma vez que permite a compreensão do real por meio de um conjunto de códigos verbais e gestuais, onde até mesmo o silêncio e a expressão são dotados de significados e possuem relevância para a efetivação de um estudo. Para Macedo (2010), a “linguagem revela, vincula e cria representações nas quais, formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso” (MACEDO, 2010, p. 103-104).

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas com o fim de possibilitar melhor compreensão do discurso de cada entrevistado, e os possíveis significados. Essas foram realizadas com os seguintes sujeitos: pessoas que atualmente participam de tais grupos, sujeitos da comunidade escolar (gestores, professores, alunos) e lideranças da Vila Centro de Tijuacu. A efetivação das entrevistas foi condicionada à autorização dos responsáveis do uso do som e transcrição mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4.3 Imagem

A imagem foi outra técnica utilizada nessa pesquisa, por ser um dispositivo de construção de dados que permite a compreensão da realidade e se configura num dado momento do contexto sociocultural num objeto de percepção e significados apreendidos pela leitura da mesma. Nessa perspectiva Macedo (2010, p. 122) assegura “ao se incorporarem à realidade, os textos não-verbais não se impõem a observação senão por uma operação mental específica: a leitura”.

Dessa forma e de acordo com Bogdan e Biklen “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134). Assim, a análise de imagens, mais precisamente de fotografias, nos permitiu enxergar além da linguagem verbal, captando aspectos subjetivos que nos auxiliaram na compreensão dos fenômenos pesquisados.

A imagem configura-se como método não verbal que reúne um conjunto de aspectos físicos: (cor, forma, tamanho etc.) e dinâmicos que proporcionam a recepção de uma linguagem que vai além dos limites verbais. Contudo é necessário afirmar que o “não verbal não substitui o verbal, e é bom que se diga, mas convive com ele, [...]”. (MACEDO 2010, p. 122).

Assim, foram utilizadas imagens que retratam os atores sociais em suas vidas cotidiana (trabalho, escola, etc), apresentações de manifestações culturais, entre outras que foram consideradas necessárias para o objeto de estudo. O uso das imagens está condicionado à autorização dos responsáveis por meio de TCLE.

3.4.4 Análise de documentos

Partindo do pressuposto que observar, interpretar e descrever são as bases metodológicas da pesquisa qualitativa, foi realizada uma análise criteriosa e participativa das fontes escritas disponíveis, para desvendar os múltiplos aspectos de uma situação num contexto holístico, ao buscar extrair de documentos a representação da realidade pesquisada. Deste modo, analisamos documentos presentes na escola como o PPP, planos de cursos de componentes curriculares e projetos didáticos, pois “documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa” (MACEDO, 2006, p.110).

Nessa mesma perspectiva, “os documentos internos podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 181). Dessa forma a análise dos documentos internos da Escola Municipal de Primeiro Grau de Tijuacu nos ofereceu a oportunidade conhecer a dinâmica de organização e funcionamento e o papel das manifestações culturais locais dentro dos muros da escola.

Assim, toda e qualquer forma de documento que manifestou a linguagem e a percepção do sujeito e esteve disponível, possuiu relevância para esta pesquisa, desde textos formais como documentos oficiais, a textos informais presentes no cotidiano dos atores, até mesmo aquelas produções que se podiam julgar obsoletas, mas que pudessem guardar dados preciosos para o sucesso do objeto de estudo, pois a análise de documentos “constitui-se um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (MACEDO, 2010, p.110).

Outro benefício apresentado pelos documentos escritos é a sua relativa estabilidade, que oferece certa segurança ao pesquisador quanto à confiabilidade dos dados obtidos, uma vez que esses podem resultar de pesquisas realizadas anteriormente e, além disso, estão à disposição do estudioso caso seja necessária repetida análise de acordo com as demandas do estudo.

Assim, documentos como letras de músicas dos grupos de manifestações culturais ou outras situações, projeto político pedagógico da Escola da Vila de Tijuacu, entre outros, constituíram-se em importantes documentos de análise para a pesquisa. O uso de tais documentos está condicionado à autorização por meio de TCLE. Dessa forma, com os dados obtidos na pesquisa por meio dos métodos acima apontados, será realizada a triangulação dos mesmos com fins a análise e interpretação dos fatos e fenômenos observados.

3.5 Aplicação das técnicas nas manifestações culturais da comunidade de Tijuaçu

Objetivando a construção de dados em campo, no primeiro momento foi mantido um contato inicial com a comunidade de Tijuaçu, através do qual se conheceu a organização social ali presente, a dinâmica de tais processos, para então se conhecer as manifestações culturais que mantém viva a memória e a tradição da comunidade. Esse contato de “apropriação” dessa realidade comunitária teve como motivação maior a busca de informações sobre os processos que conduzem as manifestações culturais em Tijuaçu e se há inovação pedagógica nestes. Nesse momento também foi apresentada à comunidade a proposta da pesquisa.

Tomando por base também os estudos de Lapassade (1971), encontramos no conceito de “discurso do grupo” o elemento que poderá nos fornecer dados sobre as representações da comunidade - a princípio de suas lideranças acerca dos saberes e fazeres culturais como processos pedagógicos e a inovação que pode estar presente nesses processos. Ao ouvir os representantes da comunidade, suas experiências, suas histórias e a interpretação que fazem de suas vivências culturais, podemos perceber através de elementos implícitos (metáforas, gestuais e silêncios) e explícitos os significados destas para eles.

Para a técnica de pesquisa entrevista, escolheu-se como público participante as lideranças locais, incluindo-se: líderes comunitários, professores, alunos e outros grupos comunitários que sejam atuantes e mantenham participação em movimentos/eventos e vivências que mantêm as tradições culturais da comunidade.

As técnicas utilizadas nessa pesquisa foram escolhidas por entendermos que as mesmas se constituíam nas mais apropriadas dentro do contexto estudado, para a recolha de dados que permitissem a análise e interpretação com o intuito de alcançar o objetivo geral da pesquisa, analisar se há inovação pedagógica nos processos que conduzem as manifestações culturais em Tijuaçu.

3.6 As manifestações culturais da comunidade de Tijuaçu

As representações festivas de uma comunidade estão relacionadas em grande parte à memória do povo e do lugar, além de marcarem também o sentido da solidariedade e da relação com o divino. No entendimento de Miranda (2008, p. 109) “nesses dias, as pessoas em

geral para suas atividades cotidianas para comemorar e participar das festividades: é uma ruptura da vida diária, um intervalo na ordem estabelecida, momento de renovação das forças.” Os festejos quebram a normalidade, trazem o povo para uma introspecção em que se enxergam enquanto protagonistas de suas vidas. Essas manifestações culturais, ao se fazerem presentes no cotidiano de Tijuáçu, podem trazer além dos aspectos da sociabilidade e preservação do sentimento de pertencimento ao lugar, um conjunto de fatores novos para as relações de ensino e de aprendizagem que se dão na comunidade.

As principais manifestações culturais em que o povo de Tijuáçu expressa suas celebrações e religiosidades em momentos específicos são as seguintes: o Samba de Lata, a Latinha da Mamãe, a Roda do Parentesco (ou Dança do Parentesco) e a Roda do Arco-Íris e a procissão de aviso aos mortos.

O Samba de Lata é entre as demais, a mais conhecida das manifestações da cultura da Tijuáçu. Relaciona-se à história de vida dos tijuacenses, por revelar fatos ligados à resistência e à ancestralidade. Encenando os passos e os batuques desse ritual, os membros da comunidade vivificam a história e mostram hoje o seu orgulho de pertencerem a um lugar que tem um passado, segundo a oralidade que é um fator forte na comunidade, de luta e resistência às adversidades presentes. Dessa forma solidificam uma tradição, impedindo que ela se perca, ou seja, esquecida, e reforçam a identidade do grupo.

Esse festejo consiste em traduzir em sambas e cantigas o ritual de carregar água na cabeça em latas, de lugares distantes para o consumo das famílias, enquanto tinham que se deslocar para captar água em fontes que em geral eram cercadas por fazendeiros ou devido às grandes estiagens. Ao carregar as latas na cabeça e caminhar carregando a água, os quilombolas faziam um percurso de resistência e subsistência, o que hoje é traduzido na simbologia das cantigas, do batuque repetido, da performance das danças.

As apresentações do Samba de Lata envolvem adultos e crianças e as cantigas narram etapas do trabalho na roça, que também foi vivenciado como forma de manter a tradição e a identidade cultural do povo do lugar. Atualmente também representa uma forma de dialogar com outros grupos sociais, outras comunidades e assim mostrar o orgulho dos tijuacenses em serem quilombolas e resguardarem seus rituais e tradições.

Alguns informantes afirmam que o Samba de Lata teve início ainda com Mariinha Rodrigues, mas há outros comentários de que foram algumas senhoras da comunidade que organizaram as primeiras manifestações desse ritual, havendo um determinado senhor que

teria se especializado na maneira correta de executar o batuque, e posteriormente ensinado a outros.

Miranda (2008), ao descrever o significado simbólico do Samba de Lata de Tijuacu considera que: “Essa manifestação cultural representa as marcas de um viver rural e de uma herança africana expressada através da dança e dos ritmos presentes. Expõe e comunica um saber ao qual devem estar sensíveis as gerações presentes e futuras, incitando o corpo a vibrar no ritmo do cosmos”. (MIRANDA, 2008, p. 113).

Dessa forma, ao realizar esse ritual e trazer com ele a memória e a força dos antepassados, a comunidade de Tijuacu experimenta a celebração do tradicional e projeta para as novas gerações a possibilidade de continuar mantendo esse vínculo entre o passado e o presente. Gera também formas de olhar para a comunidade com mais respeito, compreendendo a sua importância enquanto detentores de uma historicidade e uma identidade particular.

Para garantir que as futuras gerações mantenham essa tradição, foi criado a Latinha da Mamãe, que promove a participação das crianças (de 7 a 14 anos) com o mesmo objetivo, de que as crianças e jovens não deixem morrer o Samba de Lata e toda a sua simbologia, referenciando a comunidade com seu passado histórico.

Outra manifestação cultural expressada pela comunidade é a Roda do Parentesco ou Quadrilha do Parentesco, (criada em 1978 por Marcelo Santana, como documenta MIRANDA, 2008) que é encenada durante o período junino, de forma que revive o costume das quadrilhas, envolvendo os moradores de Tijuacu de forma geral, e recebe esse nome porque todos os tijuacuenses são parentes, pois ainda mantém o costume de realizarem casamentos dentro do seu grupo social. Segundo Miranda (2008, p. 127), a Roda do Parentesco apresenta ritmos variados, como ritmos afros, forró, reggae, frevo e pagode.

A Roda do Arco-Íris é outra forma de manifestar a tradição cultural de Tijuacu, cuja origem também é os cantos executados nas roças, durante o trabalho na lavoura. Representada por roupas coloridas, versos e danças coreografias. As mulheres que compõem a Roda vestem-se de cores diferentes, representando o Arco-Íris, levando também na cabeça um turbante de cor igual a do vestido. Atualmente a Roda do Arco-Íris não tem se apresentado na comunidade, pois o grupo não teve continuidade, restando apenas registros fotográficos dessa importante manifestação cultural de Tijuacu.

3.7 Desenho da abordagem de investigação

Ainda em 2014 aconteceram as primeiras visitas a comunidade de Tijuaçu, com o intuito de conhecer melhor a comunidade. Nessas visitas a pesquisadora tomou conhecimento das escolas, dos grupos de manifestações culturais e formas de organizações locais presentes na Vila Centro de Tijuaçu. Essas visitas também permitiram o estreitamento dos laços com lideranças de grupos culturais locais, membros da comunidade e da Escola Municipal de Primeiro Grau. Esse trajeto até então percorrido permitiu a apresentação á comunidade, dos objetivos dessa pesquisa numa assembleia geral da Associação Agropastoril de Tijuaçu e Adjacências.

No início de 2015, mais precisamente no mês de abril, as visitas foram retomadas. Inicialmente, a pesquisadora se aproximou da comunidade de Tijuaçu com o intuito de adentrar ao conhecimento da dinâmica da vida local, a organização social, as vivências culturais, a transmissão de saberes oficial e extraoficial realizando essas visitas em etapas com os seguintes objetivos:

- Conhecimento da história da comunidade;
- Conhecimento da organização social local;
- Conhecimento do sistema de educação local (tanto formal quanto informal – isso inclui escolas, grupos de manifestações culturais, membros da comunidade e outros grupos onde possa haver troca de informações, conhecimentos ou saberes).

Assim, o acesso ao campo foi sendo construído de forma interativa, fator fundamental para o alcance dos objetivos. Dessa forma, as visitas ao campo se intercalaram entre o deslocamento diário e consecutivo da pesquisadora, assim como visitas que se estendiam por vários dias na comunidade. Durante as visitas que se estendiam de 15 a 20 dias consecutivos, a pesquisadora recebeu abrigo na casa de uma integrante de grupo de manifestação cultural, o que possibilitou acompanhando de perto dos movimentos culturais, educacionais e comunitários de Tijuaçu.

Numa outra ida à comunidade, a visita da pesquisadora (15 dias) foi voltada para a observação in loco da vida na comunidade, suas especificidades, ensaios dos grupos culturais, interações entre os grupos, a construção e transmissão de saberes. Essas observações iam ajudando na construção do guião das entrevistas aos membros da comunidade.

Outra visita de dez dias o foco foi a escola: observações do ambiente físico, prática pedagógica, relação professor aluno, e outros elementos pertinentes ao estudo. Nesta visita houve uma aproximação maior com os atores da escola (gestão, professores, alunos e funcionários), fator muito importante como mecanismo de acesso ao campo. A pesquisadora foi bem recebida pelos membros da comunidade escolar e possuiu livre acesso aos ambientes da escola (sala dos professores, sala de aula, secretaria, cantina, pátio). Além do livre acesso aos PPP de 2012 e 2015, planos de cursos dos componentes curriculares, assim como projetos didáticos, documentos que serviram de análise dessa pesquisa.

Assim, entre visitas diárias e frequentes e aquelas de estadias mais longas, a pesquisadora se aproximou dos atores, obteve sucesso no acesso ao campo e conseguiu aplicar as técnicas de pesquisas (observação participante, entrevista, análise documental e de imagens), fazendo-se presente em acontecimentos culturais, religiosos, sociais e educacionais da comunidade e muitas vezes até participando dos mesmos.

Entre outras, essas participações ocorreram com a presença da pesquisadora em ensaios do grupo Samba de Lata, em que a mesma em alguns momentos participava da roda batendo palmas e cantando as letras do grupo e por vezes até sambando, experiência que fez perceber a interação entre as diferentes gerações ali presentes, assim como a valorização daquela manifestação cultural por seus integrantes. Outra forma de participação da pesquisadora em campo foram as participações com expressão de opiniões em pequenas reuniões informais entre professores e gestão acerca de ocorrências diárias na escola, assim como as contribuições prestadas na ornamentação da escola para as festividades juninas, momento que proporcionou conhecer melhor professores, gestão escolar e a dinâmica das relações ali estabelecidas.

Essas participações tornaram-se enriquecedora para a pesquisadora, uma vez que estreitava os laços com os atores da pesquisa, facilitando dessa forma o acesso ao campo e aplicação das técnicas de coleta de dados.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO DOS DADOS: ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos os dados que foram levantados e construídos no intuito de alcançar os objetivos que direcionaram essa pesquisa. Para o desenvolvimento desse estudo fez-se imprescindível a utilização de técnicas metodológicas para recolher dados. Entre essas técnicas, fez-se uso da observação participante, da entrevista semiestruturada e análise de documentos e imagens por considerar que estes trabalhados de forma integrada favoreceria o alcance dos objetivos propostos.

Levando em consideração as técnicas citadas, Lapassade (2005) afirma que a observação participante permite o estudo de valores, normas e categorias que caracterizam os grupos estudados permitindo assim conhece-las.

Assim o autor nos ajuda a compreender a importância da observação participante como uma técnica que por meio do contato direto com a realidade estudada, permite ao pesquisador mergulhar de forma profunda nos fenômenos que cercam os atores e seus contextos, proporcionando com isso o conhecimento e uma representação mais próxima dos sujeitos e da realidade.

Nesta pesquisa, a observação participante foi de suma importância, pois possibilitou o estudo de diversas situações, como a construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula na busca da percepção do posicionamento dos sujeitos nesse contexto, suas relações com a cultura local e a comunidade, assim como o acompanhamento direto com os grupos culturais, suas formas de funcionamento, interações sociais e relevância cultural para a comunidade.

4.1. Os dados da observação participante

A observação aos ambientes que integram o lócus dessa pesquisa iniciou abril de 2013, momento em que ainda se encontrava em construção o projeto desse estudo. Dialoguei com pessoas da comunidade, membros de grupos de manifestações culturais, alunos, professores. As visitas para levantar os dados necessários a esse estudo se iniciaram em abril de 2015 e se estenderam até agosto do respectivo ano. Nessa trajetória visitei por variadas vezes o lócus deste estudo e essas visitas em certos momentos se prolongaram por semanas

completas com o intuito de provocar uma maior aproximação com os atores sociais e as relações socioculturais e educativas desenvolvidas por eles.

Para a compreensão de como se constroem as relações representativas dos fenômenos culturais e educativos na comunidade de Tijuaçu, observações foram realizadas em diferentes setores como: escola (sala de professores, pátio recreativo e secretaria, salas de aula, aulas do Projeto mais Educação com turma de dança e percussão), ensaios de grupos de manifestações culturais (Samba de Lata, Dança do Parentesco, Dança do Corta Cana).

As observações foram organizadas em dois momentos: o 1º que descreve as observações segundo categorias e o 2º em que faz uma síntese das categorias analisadas. Da análise das observações emergiram as seguintes categorias: 1) Observação do ambiente físico da escola; 2) Observação da prática pedagógica no ambiente escolar; 3) Observação das aulas do Programa Mais Educação (Aula de Percussão, e Aula de dança) e 4) Observação dos ensaios de grupo de manifestações culturais (Observação: Ensaio do Samba de Lata, Observação da Dança do Parentesco, Observação da Dança do Corta Cana).

O ano letivo de 2015 começou no dia 23 de fevereiro e se revelou num ano de muitos transtornos de ordem financeira, políticas e educacionais, que influenciaram e marcaram significativamente as atividades escolares, comprometendo o planejamento realizado a ser desenvolvidas.

Inicialmente nos apresentamos a escola e expusemos os motivos da presença e fomos bem recepcionados. O próximo passo foi a nossa apresentação a toda comunidade escolar juntamente da explicação da natureza do trabalho a ser desenvolvido, ao tempo em que informava sobre a presença constante da pesquisadora no ambiente. Esses períodos na escola foram acompanhados de observações e conversas com as pessoas da comunidade, incluindo membros de grupos culturais, tudo isso com o desejo de compreender as relações que se construíam em volta do objeto de estudo naquela comunidade.

Em 2015, as observações tiveram início na primeira semana de abril e permitiram perceber que o ambiente físico da escola estava organizado com uma diretoria que funciona juntamente com os serviços de secretária, onde se encontra 03 (três) mesas acompanhadas de cadeira e sob elas 01 (um) computador com impressora e 01 (uma) máquina de xerox, 02 (dois) armários que armazenam materiais (canetas, lápis, papel, cola, cartolinas, etc); 01 (uma) sala de professores com mesa e cadeiras, armários para os mesmos e o mural de avisos; 06 (seis) salas de aula com presença de quadro branco, birô de professor acompanhado de cadeira, presença de Tv pendrive e carteiras com cadeiras estudantis; 03 (três) banheiros

(com presença de pia e vaso sanitário), sendo um para professores e funcionário e os outros dois, um masculino e outro feminino para alunos e alunas respectivamente. Uma cozinha equipada com fogão, geladeira, armário e mesa; 01 (um) laboratório de informática com mesa e cadeira de professor e 10 (dez computadores), 02 (dois) depósito (um pequeno para material de limpeza e outro para merenda e material didático) e por fim pátio pequeno e coberto. Fora da escola existe uma quadra poliesportiva que é usada para atividades escolares.

4.2.Prática pedagógica no ambiente escolar

Entre as aulas observadas, apresentamos no quadro I observações que permitiram perceber de forma clara a atuação de professores e alunos na construção do conhecimento e o paradigma educacional adotado, em busca de indícios de inovação pedagógica.

Quadro I - Síntese da observação das aulas na Escola Quilombola de 1 Grau de Tijuaçu.

Aulas observadas Data/Ano/Turno.	Componente curricular/ Temáticas abordadas	Principais atividades desenvolvidas	Práticas desenvolvidas	Recursos
15/06/15 6ºAno Matutino	-Ciências -Relação entre seres vivos e não vivos.	-Especulação acerca dos conhecimentos prévios dos alunos; -Construção de lista com seres vivos e não vivos.	-Participação ativa dos alunos.	-Quadro branco e pincel.
16/06/15 6ºAno Matutino	-Ciências. -Relação entre seres vivos e não vivos.	-Aula de campo na praça próxima a escola. (Fotografia 1) -Construção coletiva de cartaz com representações das observações na aula de campo. (Fotografia 2)	-Interação entre pares; -Participação ativa do aluno; -Aprendizagem com significado; -Motivação a criticidade e flexão do aprendiz. -Mediação do educador; -Construção coletiva.	-Caderno; -Canetas; -Lápis de cores; -Borracha; -Papel madeira branco.
17/06/15 6ºAno Matutino	-Ciências -Relação entre seres vivos e não vivos.	-Discussão e construção coletiva do conceito de ecossistema	-Aproveitamento da produção coletiva da turma; -Mediação do educador;	-Cartaz produzido pela turma; -Quadro branco e pincel.

			-Interação entre pares;	
17/08/15. 8ºAno Vespertino	-História -Revolução Industrial.	-Abordagem do conteúdo com base na relação entre o conhecimento sistematizado e as vivências dos alunos; -Leitura em grupo do conteúdo do livro didático; -Formação de círculo e discussão acerca do conteúdo com base nas das interpretações dos alunos.	-Aproveitamento das vivências dos alunos; -Aplicação da capacidade crítica e de reflexão dos educandos; -Interação entre alunos e professor; -Posicionamento do professor entre alunos no círculo formado e não em posição de destaque.	-Observação dos itens presentes na sala, materiais escolares e fardamento de alunos; -Livro didático.
18/08/15. 8ºAno Vespertino	-História -Revolução Industrial.	-Formação de círculo e continuação da discussão entre alunos e professor acerca do conteúdo com base nas das interpretações dos alunos; -Produção de texto pelos alunos.	-Aplicação da capacidade crítica e de reflexão dos educandos; Interação entre alunos e professor; -Posicionamento do professor entre alunos no círculo formado e não em posição de destaque.	- Caderno; - Caneta; - Lápis; - Livro didático.
19/08/15 7º e 8º Ano multisseriação Noturno	-História Palavras de origem africana e indígena	-Explicação da professora sobre a miscigenação linguística no Brasil; -Questionamento da turma quanto ao conhecimento de palavras de origem africanas e indígenas. Atividade em dupla/trio de pesquisa no caderno com auxílio de dicionários.		- Quadro braço e pincel; - Caderno; - Caneta; - Dicionários.
19/08/15 9ºAno vespertino	-Cultura Afro Dia da Consciência Negra.	-Entrega aos alunos de uma atividade xerografada com texto e perguntas de interpretação do mesmo; -Leitura do texto pelo professor; -Aplicação de atividade avaliativa.		- Atividade xerografada; - Caneta; - Lápis; - Borracha.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

4.3. Aulas do Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação operacionalizou-se como uma estratégia do governo federal através do Ministério da Educação (MEC) para ir construindo as bases da educação integral no Brasil. O programa que foi estabelecido pela portaria nº- 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10, tem o interesse de criar novo ambientes de aprendizagem, por meio do desenvolvimento de atividades relacionadas a temas (macrocampos) que devem estar em sintonia com a proposta pedagógica da escola, dividindo a tarefa de educar com outros atores sociais, que não sejam somente profissionais da educação.

A Escola aderiu ao Programa na tentativa de estreitar os vínculos entre escola e comunidade, foram formadas turmas que abordam temas que privilegiam a cultura e história local como, percussão e danças, temas esses que se encaixam nos macrocampos cultura e artes. observamos algumas dessas aulas as quais expomos resumidamente no Quadro II.

Quadro II - Síntese da observação das aulas do Programa Mais Educação.

Aulas do Programa Mais Educação	Macrocampo/ Cultura e arte Temáticas abordadas	Principais atividades desenvolvidas	Práticas desenvolvidas	Recursos
01/06/15 Aula de Dança Afro	-Cultura e arte/ Ritmos e danças afros.	-Boas vindas aos alunos por parte da monitora; Apresentação da programação da aula; -Exibição do vídeo clip: “O canto da cidade”, da cantora baiana Daniela Mercury; A monitora explora o vídeo clip e estabelece relações entre o mesmo e os ritmos e danças de origens afro; A monitora organiza a turma em duplas para criar e ensaiar passos para uma	-Associação entre o conteúdo e os aspectos históricos e sociais da comunidade local; Interação entre os pares; -Autonomia das alunas na criação dos passos e da coreografia; -Monitora como mediadora do conhecimento; -Satisfação expressa das alunas com a aula.	-Televisão; Aparelho de DVD; DVD de Daniela Mercury

		coreografia a ser construída de forma coletiva.		
03/06/15 Aula de ensaio do Samba de Lata	-Cultura e arte/ Origem do Samba de Lata	-A monitora faz indagações sobre a origem do Samba de Lata; Diálogo entre monitora e alunos sobre o Samba de Lata; -A monitora elogia o conhecimento apresentado pelos alunos; -A monitora apresenta uma composição do Samba de Lata para análise com a turma; Diálogo entre monitora e turma sobre a composição do Samba de Lata.	-Aproveitamento das vivências dos alunos; -Associação entre o conteúdo e suas relações históricas e sociais locais; -Monitora como mediadora do conhecimento; -Uso das capacidades críticas e reflexivas da turma. Interação entre alunos e monitora e alunos/alunos.	-Composição do grupo Samba de Lata: “Arriba a saia mulher”.
04/06/15 Aula de ensaio do Samba de Lata	-Cultura e arte/ Origem do Samba de Lata	-Organização da turma em círculo; Exibição da música do Samba de Lata: “No abrir da porta”; Convidou os alunos para sambar; -A monitora entra no círculo e começa a sambar e logo em seguida uma aluna faz o mesmo e as duas sambam juntas; -Os alunos se revezam no centro do círculo sambando com colegas ou com a monitora.	-Interação entre monitora e alunos e entre alunos; -Autonomia dos alunos na criação dos próprios passos de samba;	-Aparelho de som; Cd do grupo Samba de Lata.
05/06/15 Aula de Dança	-Cultura e arte/ Ritmos e danças afros.	-Boas vindas às alunos por parte da monitora; Apresentação da programação da aula as alunas; -Solicita as alunas que	-Interação entre os pares; -Autonomia das alunas na criação dos passos e da coreografia; -Monitora como mediadora do	-Aparelho de som; Cd com músicas do ritmo axé.

Afro		de comum acordo elegam passos para a formação de uma coreografia, que irá ser ensaiada durante os próximos encontros do grupo; -As alunas após breve discussão, apontam os passos para a nova coreografia; -Ensaio da coreografia construída coletivamente pelas alunas. (Fotografia 4)	conhecimento; -Satisfação expressa das alunas com a aula.	
12/06/15 Aulas de Percussão	-Cultura e arte -Origem da comunidade de Tijuacu.	-O monitor questiona aos alunos sobre a origem de Tijuacu; -Através dos conhecimentos relatados pelos alunos, o monitor amplia as explicações; Exibição de vídeo com ritmos afros; -Escolha de forma democrática de um dos ritmos presente no vídeo para ensaio. -Treino de acordes e melodias do ritmo escolhido.	-Aprendizagem com significado e prazer; -Monitor como mediador; -Interação entre os alunos (aqueles que possuem mais habilidades com as melodias auxiliam os demais);	-Televisão; -Aparelho de DVD; -Instrumentos: repique, zabumba, pandeiro, chocalho e surdo.
13/06/15 - Aula de Percussão	-Cultura e arte -Origem de Tijuacu	-O monitor recebe os alunos; -O monitor dialoga com a turma, lembrando o ritmo escolhido anteriormente; -Começam os ensaios do ritmo já praticado na aula anterior. (Fotografia 3)	-Monitor como mediador; -Interação entre os alunos (aqueles que possuem mais habilidades com as melodias auxiliam os demais);	-Instrumentos: repique, zabumba, pandeiro, chocalho e surdo.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

As aulas de percussão acontecem em turno oposto ao de estudo, os ensaios de percussão acontecem no FUNDEC (Fundo de Desenvolvimento da Comunidade de Tijuáçu) e tem a duração de uma hora e meia de aula pela manhã e tarde, os alunos são de turmas variadas, e atualmente o grupo do turno matutino é composto de 10(dez) alunos e o do vespertino por 10 (dez), nos dois grupos as idades variam entre 12 e 15 anos e são compostos apenas por meninos. Nos ensaios os educados usam o fardamento da percussão que é composto por blusa estampada e bermuda. Os ensaios chamam a atenção da vizinhança que aparecem para prestigiar os alunos.

Foto 1- Aula de percussão do Programa Mais Educação.



Fonte: a própria autora.

Na Escola existem dois grupos de dança, um deles é formado por 6 (seis) crianças, sendo 5 (cinco) meninas e 1 (um) menino com idades entre 10 e 12 anos. Os encontros acontecem duas vezes na semana também em horário opostos ao turno de estudo, o primeiro encontro ocorre na quarta-feira e o segundo na quinta-feira, ambos com duração de 01 (uma) hora.

Esse grupo é monitorado por Orelita Damasceno de Santana, conhecida como “Joia” que direciona as aulas para valorização e socialização do Samba de Lata com o intuito de formar futuros sambadores e sambadeiras para Tijuáçu, contribuindo dessa forma para a continuidade dessa tradição local.

O outro grupo é de dança afro, formado por 12 alunas pertencente aos turnos matutino e vespertino que se reúnem duas vezes na semana, na segunda e na sexta-feira à tarde às 17 horas depois da aula no FUNDEC. Esse grupo é monitorado por Terleide Fagundes que se

encarrega de pesquisar danças afros e criar coreografias com passos pesquisados e criados de forma coletiva pelo grupo.

Foto 2 - Ensaio da Dança Afro.



Fonte: a própria autora.

As alunas gostam de dançar caracterizadas como se fossem fazer uma apresentação, segundo elas se sentem bonitas e estimuladas para dançarem, o que torna-se evidente pelos sorrisos que demonstram.

Nessas aulas as alunas possuem autonomia na aprendizagem e construção de ritmos, o que as integram ao processo de produção de conhecimento, compartilham experiências entre si, elaborando uma produção de forma coletiva e repleta de significado. Situações como essas embasam o pensamento de Santos (2012) ao afirmar que através de discussões não formais em espaços onde estes se sentem a vontade, poderá ser de importante valor para romper o paradigma de que o professor tem que ensinar e o educando tem que se esforçar para aprender.

4.4. Análise da Observação do ambiente físico da escola e das aulas

Os dados recolhidos das observações permitiram perceber que a estrutura física da escola se mostra confortável aos alunos, pois apresenta salas amplas, bem ventiladas, carteiras confortáveis e pátio interno adequado ao lazer dos educandos. Porém não existe nenhuma

relação de convivência com a comunidade ou de valorização das manifestações culturais tradicionais desenvolvidas naquele distrito, assim como não se encontra dentro dos muros da escola qualquer alusão a negritude, a descendência afro e outros elementos que certamente deveriam fazer parte de um espaço de educação formal que se encontra em área reconhecida como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares desde o ano de 2000.

Com exceção do muro externo da escola que apresentam imagens referentes negritude e a cultura quilombola, o ambiente físico interno me pareceu é emocionalmente frio, desprovido de qualquer simbologia que agregue valores de identidade negra e autoestima quilombola, comunitária e cultural, que por si só já demonstra certo distanciamento em relação a comunidade e suas manifestações culturais. Tal fato aponta para a ausência de indicadores de uma educação contextualizada.

Percebemos nas observações que as práticas educativas construídas dentro e fora da escola, apresentam diversidade em seus desenvolvimentos: umas se enquadram dentro dos paradigmas que valorizam uma linha de construção do conhecimento em que o aluno ocupe o papel central do processo de aprendizagem, enquanto outras estão fora desse contexto.

Na escola existe uma diversidade de práticas educativas em que determinados professores e professoras valorizam a participação ativa do educando e criam mecanismos para estimular essa participação, através de questionamentos, indagações, aulas práticas, construções coletivas, compartilhamento de conhecimento entre os pares, valorização da cultura local entre outras ações que privilegiam sempre uma atitude crítica, autônoma e reflexiva por parte do aluno, revelando assim focos de Inovação Pedagógica.

Assim, o professor de História ao indagar dos alunos que se posicionassem sobre o tema em estudo, procura desenvolver nestes a curiosidade, crítica e atitude ativa em relação à aprendizagem, o que se aproxima do pensamento de Fino (2003) ao defender autonomia, criatividade e pensamento crítico. Outro fato interessante foi o próprio comportamento do professor na aula se posicionando no círculo entre os alunos, contribuindo com isso para desestimular a relação vertical do conhecimento de cima (professor) para baixo (aluno).

O professor também procura significar a aprendizagem partindo da vivência local com indagações como: “O que Tijuaçu produz? Como esse produto é produzido?”, fazendo os alunos refletirem e apresentarem seus conhecimentos, aproveitando assim as vivências e conhecimentos dos mesmos no desenvolvimento do conteúdo como observado em sala.

Nesse sentido, refletimos sobre o papel da escola em seu vínculo com os sujeitos que dela participam e percebemos o quanto deve estar próxima da realidade dos educandos. A

exemplo, do que nos diz Fino (2003) ao afirmar o distanciamento do professor da realidade dos educandos. É o que também discute Candau (2009) ao salientar a necessidade de se reinventar a educação escolar.

Por outro lado, encontram-se presentes práticas pedagógicas que enaltecem o professor como detentor do conhecimento repassado aos alunos e desconsiderando a participação ativa do aluno, seus conhecimentos prévios, a relação do que está sendo estudado com a realidade vivenciada pelo educando, desconsideração com a cultura local, enfim o aluno ocupa um papel secundário na sala de aula que o restringe a mero receptor de conteúdos e não tem valorizada a construção de sua criticidade, reflexão e autonomia, o que caracteriza uma postura tradicional por parte de tais professores.

Continuando, notamos uma presença limitada da comunidade dentro das atividades escolares, presença essa representada por as aulas do Programa Mais Educação que trouxe, representantes de grupos de manifestações culturais locais, para trabalhar o macrocampo de cultura e artes adotado pela escola.

Assim, entende-se que os adolescentes e jovens que participam dessas aulas vão construindo um referencial sobre o local onde vivem com base nos elementos simbólicos que foram mantidos pelos que se empenharam para que tais manifestações permanecessem. O sujeito histórico que aprende e que se constitui enquanto elemento transformador da realidade tal como é encontrado nos estudos realizados por Vygotsky.

Com exceção dessa representação comunitária não se percebe dentro da escola outras formas de participação ou engajamento entre escola e comunidade, o que de certa forma se constitui em obstáculos para a dialogicidade entre a educação formal e não formal.

4.4.1. Ensaio do Samba de Lata

Os ensaios acontecem no FUNDEC, no primeiro sábado do mês. Antes do início o clima é de alegria, brincadeiras, descontração. O grupo é composto atualmente por 11(onze) pessoas: 08 (oito) mulheres e 01 (homens) e 2 (duas) meninas, porém nem sempre os ensaios acontecem com a presença de todos os componentes do grupo. No momento em que todo o grupo já se encontra reunido, se juntam formando um círculo e de mão dadas inicia-se uma dinâmica em que cada pessoa, adulto e criança, falam palavras e frases de luta, incentivo, resistência, como: "Garra", "O samba é história", "O samba é vida", "O samba é cultura", "O samba é a nossa Cultura". Após essa dinâmica, ainda de mãos dadas, rezam a oração do Pai Nosso.

Assim que a oração tem fim começam a bater palmas, Dinha pega a sua lata e começa os primeiros batuques, Detinha e Maria Alice se aproximam e começam a cantar as letras do Samba de Lata, enquanto as demais batem palmas, uma sai da roda e começa a sambar, logo em seguida, uma das criança também sai da roda e começa a sambar fazendo parceria com a primeira sambadeira. A criança olha para os passos encenados pela senhora e acompanha o ritmo da mesma, adicionando ao samba seus passos, com ritmo e gingado próprio, sem descaracterizar essa forma manifestação cultural local, os movimentos são rápidos, ágeis e revelam uma sintonia perfeita entre as sambadeiras.

Assim, as sambadeiras veteranas e mirins vão revezando na Roda de Samba, até todas sambem com parceiras diferentes da primeira rodada em que começaram a sambar. Todos, adultos e crianças cantam e dançam por cerca de quarenta minutos a uma hora. Quando o ensaio termina elas se cumprimentam com abraços, apertos de mão, elogiam umas às outras, comentam e simulam os passos das crianças, realizando uma integração entre gerações que se encontram por meio da cultura.

Foto 3– Ensaio do Samba de Lata.



Fonte: a própria autora.

4.4.2. Dança do Parentesco

O grupo da dança do parentesco é composto atualmente por 08 pessoas, que dançam, em par formado por casal e um dos integrantes, no caso Vanildo também é coordenador. Essa dança alterna passos afro e de quadrilha junina, atualmente se apresenta em festejos da comunidade, principalmente os juninos e fora de Tijuacu. Esses sempre acontecem no FUNDEC, duas vezes ao mês, geralmente aos finais de semana ou à noite no momento em que a maioria dos integrantes estão disponíveis.

Antes do início do ensaio, o coordenador reúne o grupo em círculo sentado no chão e reforça a ideia de que cada integrante é um missionário cultural com a incumbência de propagar a cultura de Tijuacu, pois “essa cultura é o marco diferencial de nossa comunidade e não pode morrer” e aponta para a responsabilidade cada integrante enquanto cidadão tijuacense.

Todos ficam atentos ao discurso do coordenador e sinalizam com gestos e movimentos que concordam com ele, após esse momento, “Negão” como é conhecido inicia uma conversa com o grupo perguntando: Que mensagem nós queremos passar ao público com a coreografia que pretendemos construir? As respostas chegam quase que instantaneamente, “que lembre o povo nossas origens” afirma uma integrante, “mostre a nossa comunidade, como nossa cultura é bonita”, argumenta outro.

Assim, Vanildo convida os integrantes a encenar e construir os passos que irão fazer parte da nova coreografia. E ao som de música afro e de muita alegria, brincadeira, ideias vão surgindo e complementando outras, e por tentativa e erros movimentos vão se adequando e dando origem a passos que se harmonizam a música e ao grupo surgindo assim, a tão esperada coreografia.

A ordem da coreografia é repassada várias vezes sem muito empenho, apenas como intuito de ser fixada pelo grupo, por segurança o coordenador anota essa ordem e em seguida começa o ensaio dos passos individualmente, em que um integrante sempre ajuda o outro e dessa forma o ensaio chega ao fim, Vanildo reforça o próximo encontro e todos se despedem suados e bem humorados.

No ensaio seguinte a turma chega bem animada e antes mesmo do início já tem componente lembrado os passos de dança, enquanto chega todo o grupo o coordenador vai auxiliando os movimentos de um e de outro até o começo oficial do ensaio, em que coreografia será repetida neste e nos próximos ensaios para aperfeiçoamento, segundo Vanildo. Esses encontros tem a duração de (1) uma a (2) duas horas, termina com uma salva

de palmas, muito suor e alegria como consequência da integração entre jovens e adultos na perpetuação da cultura local.

4.4.3. Dança do Corta Cana

Os ensaios acontecem no FUNDEC ou no Centro Cultural nos finais de semana, momentos de maior disponibilidade dos integrantes. Atualmente o grupo se apresenta nas festividades da comunidade como São João e São Pedro. A Dança do Corta Cana é composta atualmente por 04 (quatro) homens e 01 (mulher), os ensaios duram cerca de 01 (uma) hora, ocorrem duas vezes ao mês e são agendados pelos coordenadores de acordo com disponibilidade da maioria dos integrantes. O grupo é coordenado pelo monitores Vanildo Santos.

O primeiro ensaio do mês, nesse caso em Julho aconteceu no Centro Cultural, enquanto os membros do grupo iam chegando reinava a alegria. Quando o grupo se fez completo o coordenador começou um diálogo lembrando aos demais componentes sobre o compromisso de cada um ali presente ser um incentivador da cultura local, expondo os motivos e necessidades de tal incentivo “se nossa cultura morrer, Tijuaçu também morre” argumenta Vanildo. Depois, o grupo discutiu acerca do ritmo afro a ser escolhido e após essa escolha, o coordenador coloca certa quantidade de pedaços de cana no centro e os integrantes fazem um círculo ao redor dos mesmos.

Os homens com pedaços de madeira que simbolizam fações baixam e pegam um pedaço de cana e simulam que estão cortando ao mesmo tempo em que dançam. Enquanto isso a mulher realiza passos de dança afro em volta dos feixes de cana que permaneceram no chão. E nesse gingado, passos que já existem são articulados aos recém-criados numa troca de experiência e aprendizagem coletiva e compartilhada entre os membros do grupo numa mistura de dança e encenação teatral que retrata a exploração e sofrimento dos escravos nos canaviais, as perseguições e estratégias de fugas. Assim, dança e teatro se articula para mostrar as pessoas de Tijuaçu o sofrimento de seus antepassados guardado pela comunidade como memória cultural.

4.4.4. Análise da observação dos grupos de manifestações culturais.

Constatamos nas observações aos ensaios dos grupos de manifestações culturais, existir uma prática educativa, que se aproxima bastante daquilo é defendido como prática

pedagógica verdadeiramente a serviço do educando por vários estudiosos da educação, pois suas ações são pautadas no diálogo, na parceria, na mediação entre monitores e integrantes, na construção coletiva, e principalmente na autonomia entre os integrantes do grupo, em construir juntos coreografias agregadas de valores históricos, morais, sociais que contribuem para o conhecimento e a valorização da história da própria comunidade enquanto área remanescente de quilombo.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos ensaios, estimulam o compartilhamento do saber individual que acaba se transformando em conhecimento e produção coletiva, pois o movimento corporal de um componente é ampliado pela opinião, acréscimo e aperfeiçoamento do outro, o que culmina com a criação de uma coreografia carregada de autoestima e dedicação, já que a mesma é fruto da integração e colaboração do trabalho de todos.

Outro fator interessante e perceptível nos ensaios é a interação entre integrantes de gerações diferentes nos grupos, em que crianças e adolescente observam, reproduzem e respeitam o conhecimento e a experiência dos mais velhos, sem no entanto, perder a liberdade e a autonomia na criação do novo.

Não se observa entre os grupos de manifestações culturais um distanciamento total entre escola e comunidade. No grupo Samba de Lata são 02 (duas) integrantes, na Dança do Parentesco encontramos 04(quatro) integrantes, sendo 02(dois) meninas e 02(duas) meninos e na Dança do Corta Cana temos a presença de 02 (dois) educandos, sendo 01 (menino) e 01(menina). Os educandos que participam dos grupos culturais, são alunos do Programa Mais Educação. Assim, não existe uma muralha intransponível entre os grupos de manifestações culturais e escola, pois a presença dos alunos e alunas contribui para uma maior proximidade de tais grupos com a essa instituição educacional.

4.5. (Entre) vistas: pontos e contrapontos de vistas

Em consideração ao direito de sigilo e preservação de identidades, os atores sociais foram citados com as duas primeiras letras do grupo pertencente seguidos de numeração serial e aleatória. Como exemplo podemos citar que os professores foram citados como PR 1, PR 2, e assim por diante. Os educandos recebem a identificação de AL1, AL2, AL3 e seguintes. E os integrantes de grupos de manifestações culturais foram identificados respectivamente como

IN1, IN2, IN3 e assim seguidamente e por fim os membros da comunidade foram mencionados como ME1, ME2, ME3 e seguidamente.

4.5.1. Entrevistas aos docentes da escola

Os docentes entrevistados são concursados públicos da rede municipal de ensino de Senhor do Bonfim – BA e a maioria deles residem na sede do município, indo e voltando consequentemente todos os dias por meio de transporte.

O discurso dos professores e professoras da Escola demonstra a busca de estratégias para o desenvolvimento da prática pedagógicas com o intuito de aproxima-la mais da comunidade, buscando integrar em suas ações elementos de reconhecimento e valorização da cultural local. Nos discursos emergiram as seguintes categorias: 1) Articulação escola, cultura e comunidade; 2) Papel das manifestações culturais no processo de aprendizagem e atuação do educando. Estas categorias dão origem aos títulos seguintes:

4.5.1.1 Articulação escola, cultura e comunidade na ótica dos professores

Com a finalidade de compreender os mecanismos de aprendizagem que se desenvolviam no interior da Escola, suas relações com a cultura local e comunidade, os docentes coloram que a cultura local retrata a própria história e é reconhecida por isso, isso fica claro nos depoimentos abaixo:

A cultura fala né as manifestações, ela fala né, não é algo morto, tem vida, é algo dinâmico né, é história na verdade, é história do povo né, (PR3)

aqui tem uma identidade própria, a comunidade assim quilombola tem toda uma história assim bem particular, faz parte de identidade local. (PR4)

[...] essas tradições culturais isso identificam um povo, né! Isso é que é que vai se criando a identidade de um povo, de um lugar a forma das pessoas se expressarem. Através da música, da dança e de outras é. (PR5)

Nessa busca pela compreensão de como a Escola local percebe as manifestações culturais de Tijuaçu os professores colocaram que as manifestações são riquezas a serem exploradas e carregam uma amostra das vivências e questões históricas, por isso a escola busca aproveitá-las em sua prática pedagógica com o intuito de aproximar os educandos de seu contexto histórico por meio da cultura local. Essas ideias estão expressas nas falas abaixo:

uma grande riqueza que temos e que devemos mais explorar [...]. Tem uma professora aqui que ela trabalha muito com os moradores (PR1).

[...] aí a gente instiga pra ele ir procurar a pesquisar pra saber a história, como é a história do samba de lata, como surgiu, por faz com que ele seja realmente pesquisador não só a gente já trazer [...]. (PR 3).

Essas manifestações culturais elas tem toda uma amostra de da vivencia, né! [...] reflete também uma questão histórica, né! Isso é muito, muito importante, muito importante mesmo [...] uma professora pega o próprio texto da música né, que é cantada, que foi criada pelo grupo Samba de Lata. (PR5).

Diante do exposto pelo corpo docente sobre a cultura e a visão da escola pesquisada, continuamos e eles revelaram posicionamentos diferenciados quanto a articulação existente entre a escola e os grupos de manifestações culturais, pois para alguns não existe interação, outros dizem que existe, porém, precisa ser ampliada. Outros afirmam esses grupos estão muito próximos da escola, só não participam das reuniões. A seguir apresentamos os relatos dos professores sobre essa interação:

só apresentações quando a escola exige somente isso. (PR2).

a interação é assim, eles estão sempre participando sempre que a escola convida eles estão sempre participando. (PR3).

[...] acho que eles deveriam frequentar mais aqui a escola, a escola também deveria promover mais oportunidades pra essas pessoas, pra, pra os culturadores da comunidade, então tá faltando também um pouco disso. Essa interação. (PR4).

4.5.1.2 Papel das manifestações culturais no processo de aprendizagem e atuação do educando segundo os professores

A prática pedagógica efetivada na escola apresenta elementos que caracterizam tanto a presença do paradigma tradicional da educação, quanto focos de Inovação Pedagógica, alternando assim ações tradicionais juntamente com ações que apontam para um foco inovador em suas práticas.

Nos diálogos como os professores e professoras, quando surge a ideia da frequência das manifestações culturais locais dentro do processo educativo a maioria assume que a frequência é limitada as datas comemorativas, enquanto uma pequena parcela afirma que essas manifestações estão presente o ano todo, integradas a prática pedagógica da escola. Essas percepções ficam claras nos seguintes depoimentos:

É trabalhado. De forma contínua. (PR1)

Quando há eventos na escola, vai buscar apresentações, apresentação de quadrilha mirim! Ah! Incluiu o Parentesco também que a gente precisa. Festa de encerramento junino chama a Dança do Parentesco e do Corta Cana e reúne ali. (PR2)

A frequência maior é em datas comemorativa até porque o dia a dia corrido de escola a gente se apegue muito aquela questão né, de da aula, o conteúdo e tal [...]. (PR5).

A conversa tem seguimento e sobre a presença de tais manifestações culturais dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP), inclusive sobre a participação de lideranças dos grupos de manifestações na construção desse instrumento, uma vez que o mesmo norteia o processo educativo das instituições escolares. Mais uma vez os docentes se contradizem, pois uma parte afirma, que essas lideranças participam da construção do PPP e outros dizem que não tem conhecimento sobre essa participação. Veja as afirmações:

Que eu saiba não.(PR2).

geralmente ela convida os pais de alunos né, os líderes, o pessoal da comunidade, da associação, sempre as diretoras elas tem essa preocupação existe uma articulação entre essas manifestações culturais e a escola através do PPP com certeza. (PR3).

Pelo que eu conheço não. (PR4).

Dando continuidade a recolha de dados no sentido de compreender à cerca da contextualização que a escola faz em torno do conteúdo sistematizado, a realidade e a cultura local percebemos que a escola tem buscado fazer essa ponte entre sistematização e comunidade por meio da cultura, isso vem acontecendo através projetos interdisciplinares do dia a dia na sala de aula. Tal visão é notória por os depoimentos:

Tem uma professora aqui que ela trabalha muito com os primeiros moradores da comunidade (PR1).

Na maioria das vezes acontece por meio de alguns projetos né, que a escola é realiza. (PR5).

E sobre a participação do aluno no processo de aprendizagem, nota-se por parte de alguns docentes a apropriação do paradigma tradicional da educação, pois classificam os alunos e alunas como ouvinte, enquanto outros assumem uma postura inovadora transformando os discentes em construtores de seu conhecimento. Seguem as afirmações:

Ele é apenas um ouvinte, a escola traz meios, mas os alunos não interagem, o professor fala e o aluno assiste, o professor fala e o aluno assiste (PR2).

A gente procura fazer com que ele se sinta realmente um ator, que seja atuante, que ele esteja realmente participando da construção desse conhecimento que é ativo, dinâmico, é por isso que eu gosto que eles falem, participem e estejam realmente interagindo. (PR3).

A maioria são ouvintes, mas eu acho também que a falha nesse ponto pode ser do professor. O nosso papel é despertar o interesse deles, a curiosidade. (PR4).

4.5.1.3 Análise de conteúdo das entrevistas aos professores e professoras

No discurso os docentes demonstram o reconhecimento e a valorização das manifestações culturais locais como marca e identidade de Tijuáçu, fator importante no processo educativo, pois permite aos docentes o aproveitamento dessas manifestações na prática pedagógica, o que pode se revelar numa prática inovadora. Aparecem algumas contradições quanto a frequências dessas manifestações dentro da escola, pois para uns essa frequência está relacionada apenas as datas comemorativas, enquanto para outros essa presença é constante no processo pedagógico. Também aparecem contradições quanto à presença das manifestações culturais e da participação de lideranças de grupos culturais no PPP.

Tais contradições demonstram por parte da escola uma fragilidade nas estratégias de articulação interna, pois docentes afirmam não estarem cientes da presença de membros comunitários na construção do PPP e externa, pois mesmo apresentando foco de inovação pedagógica em sua prática educativa, já que a escola faz uso dos aspectos históricos e sociais por meio da cultura local, essa presença ainda ocorre de forma limitada no processo educacional se restringindo a datas específicas e a presença da comunidade nas ações de planejamento escolar necessita ser ampliada.

Quanto ao papel do aprendiz na prática educativa alguns professores e professoras apontam o aluno como ouvinte. Tal postura evidencia claramente uma apropriação por parte de alguns docentes do paradigma tradicional da educação que transforma o professor no ator principal em sala de aula e reduz o aluno a condição de mero expectador e ouvinte.

4.5.2.1 Entrevistas aos integrantes dos grupos: as manifestações culturais

Nos discursos dos integrantes dos grupos de manifestações culturais ficou claro a paixão dos mesmos em relação à comunidade e suas tradições culturais, isso se explica pelo grande nível de envolvimento dos mesmos em tais manifestações. Da análise desses discursos foram percebidas as seguintes categorias: a cultura como elemento de identidade de Tijuáçu e as manifestações culturais e os mecanismos de transmissão às gerações futuras.

4.5.2.1.1 A cultura como elemento de identidade de Tijuáçu

Buscando compreender a importância e as relações de representação que as manifestações locais apresentam naquela comunidade, o diálogo continuava e por ele íamos entendendo melhor o espaço reservado a cultura em Tijuáçu, espaço esse que apontava a cultura local como elemento de identidade e diferenciador daquele povo. Tal apreensão se tornou evidente por meio das seguintes declarações:

Tijuáçu é Tijuáçu é maravilhado quando se fala Samba de Lata coloca logo Tijuáçu na frente (IN2).

[...] hoje a gente só somos conhecidos por causa dos grupos culturais. (IN6).

A cultura é uma das ferramentas muito forte que identifica uma comunidade, né! (IN7).

4.5.2.1.2 As manifestações culturais e os mecanismos de transmissão às gerações futuras

As manifestações culturais estão presentes na comunidade desde sua fundação e essa tradição local já passou por muitas gerações para que hoje se encontre presente entre a população de Tijuáçu.

Analisando o discurso dos integrantes quanto a forma de passar essa cultura as gerações, percebemos que em épocas passadas esse aprendizado ocorria pela observação, hoje existe uma didática interativa entre gerações por meio da cultura. Nesta os representantes das gerações mais antiga mediam essa transição cultural, respeitando a iniciativa e autonomia de crianças e jovens, orientando os mesmos de acordo com a necessidade. Observe as seguintes declarações:

[...] tem criança pequenininha que quando a gente já começa a sambar ele já samba, criança que realmente quer. (IN1).

A maioria, eles não observam os passos dos outros não, quando eles entram na roda é os passos mesmo que eles se identificam e eles mesmo sambam. (IN2).

[...] nois fica dançando elas vão observando e aprende. Nois mesmo ensinamos durante as apresentações [...] . (IN4).

Diante do contexto atual em que vivemos, percebemos que não deveria ser uma tarefa fácil atrair a atenção dos jovens sobre culturas tradicionais em um mundo pós moderno, essa percepção foi confirmada nos discursos que apontaram para a falta de interesse ou motivação das crianças ao entrarem na adolescência. Isso fica visível através dos seguintes depoimentos:

[...] eles agora pequenininho eles vão, mas quando começam a namorar aí já não querem, já deixam, mas sempre gostam. (IN4).

Tem assim o Samba mirim, tem o Samba mirim, mas só que essas mirins tão querendo desistir. É. Preocupação também. (IN5).

É eu tenho observado, a mãe samba, aí vem os filhos também querem sambar, aí os netos também querem sambar. (IN7).

No ritmo da conversa, observamos uma preocupação das pessoas diretamente envolvidas nas manifestações culturais de Tijuáçu quanto ao futuro. Elas afirmam que a maior preocupação parte delas mesmo e mais uma vez aparece a falta de interesse dos jovens, porém os grupos também recebem incentivo de parte da comunidade. Essa preocupação foi expressa por meio das falas que seguem :

Quem se preocupa mais somos nós [...] a gente tem preocupação de acabar, agente não quer que acabe (IN1).

Os mais preocupados somos nós, e a preocupação é essa, Deus nos livre guarde quando nós morrer, que um dia vai morrer não é não! Tem que já passas pra outras meninas essas pequeninhas pra continuar. (IN4).

Eles incentivam a gente [...] dão apoio a gente por essa parte, não deixa a gente desistir fica incentivando principalmente os nossos pais (IN6).

4.5.2.2 Análise de conteúdo das entrevistas dos integrantes dos grupos de manifestações culturais

Fez-se presente no discurso de tais componentes, a importância que cultura local apresenta para o povo de Tijuáçu, uma vez que a mesma está associada como a marca de identidade e o fator diferencial da comunidade em relação à região circunvizinha. Também

observamos, que as formas de transmissão dessa cultura às gerações futuras ocorrem por meio de uma didática interativa, substituindo os mecanismos anteriores de transmissão unicamente por meio da observação entre pais e filhos. Essa didática interativa apresenta foco de Inovação Pedagógica, uma vez que favorece a interação entre os pares de gerações diferentes, o que permite a troca de experiências, leva em consideração a autonomia dos integrantes mirins, permitindo que os mesmos construam seus passos de dança e os componentes adultos funcionam como mediadores nessa transição cultural, estimulando a construção desse conhecimento sem anular a iniciativa dos integrantes mirins.

Os pontos de vista ainda mostraram o pouco interesse que os jovens possuem em relação às manifestações culturais ao chegar a adolescência, isso deve trazer a tona o despertar da comunidade em buscar mecanismos de sensibilização e conscientização dos jovens quanto a cultura local, assim como a necessidade de um olhar mais amplo sobre formas de inovação e implementação dessa cultura que sejam mais condizente com o perfil da juventude atual.

4.5.3 Entrevistas aos alunos que participam do Programa Mais Educação

Percebemos que os alunos envolvidos com a cultura na comunidade são justamente esses que participam das modalidades culturais proporcionadas por o Programa Mais Educação. Tal fato se tornou perceptível por meio das observações e confirmação posterior com as entrevistas. Assim, tornaram-se evidentes as seguintes categorias analisando o discurso desse grupo: 1) Forma de percepção das manifestações culturais; 2) Significação da identidade quilombola e 3) Relação escola, cultura e comunidade, as quais descreveremos a seguir:

4.5.3.1 Percepção dos educandos nas manifestações culturais

Os educandos, como parte integrante e ativa na construção do conhecimento, explicitaram contentamento ao falar das manifestações culturais locais. No discurso eles demonstram a percepção que tem das manifestações tradicionais locais como sendo algo bonito, divertido que a comunidade tem a oferecer.

Assim, essa percepção por parte deles ficou clara a partir das seguintes declarações:

[...] A gente dança, se anima e vai... (AL1).

Tem as pessoas daqui, porque é uma tradição é uma dança onde todo mundo se diverte, é assim. (AL7).

É muito bonito. (AL12).

Eles deixaram claro o quanto gostavam de Tijuáçu e se mostraram bastante enfáticos quando apontaram a comunidade como um lugar de tranquilidade e sem violência, opiniões expressadas nos depoimentos abaixo:

Aqui é bom [...] é um lugar mais tranquilo. (AL1).

Aqui é mais calmo, não tem muita discussão, não tem briga, aqui é calmo. (AL5).

Porque é um lugar tranquilo, é uma comunidade onde todo mundo gosta de tudo mundo não tem violência. Sim eu gosto daqui. . (AL7).

Nessa parte da entrevista ainda teve alunos que justificaram gostar de Tijuáçu por este possuir uma cultura:

Porque tem cultura. (AL2).

É por causa “das coisas” que tem aqui. As cultura. (AL4).

Não sei exatamente explicar, mas é assim mesmo, que a cultura. (AL11).

4.5.3.2 Relação escola, cultura e comunidade: alguns achados da pesquisa

As manifestações culturais de Tijuáçu são reconhecidas como formas de expressão popular, intrínseca a uma realidade formada por elementos próprios e significativos daquela comunidade que carrega a missão de resgatar e levar às futuras gerações, assim como, aos atuais moradores do distrito e regiões circunvizinhas, os valores presentes na gênese desses movimentos culturais artísticos.

Na tentativa de compreender as significações e representações presentes nos movimentos culturais de Tijuáçu e suas relações com a escola e a comunidade, continuei o diálogo e os educandos apresentaram como forma de manifestações culturais conhecidas por eles o Samba de Lata e o Programa Mais Educação, conforme as afirmações abaixo:

Samba de lata e o Mais Educação. (AL1)

Samba de lata, Corta Cana, como é o outro? Esqueci do outro, ó. É uns aí...(AL6)

É! Samba de Lata, a dança do Mais Educação e só. (AL7)

Com relação a preferência do povo sobre as manifestações existentes na comunidade eles apontaram o Samba de Lata como preferido e justificam a preferência pelo Samba de Lata por ser a forma cultural mais antiga da comunidade, ser mais divertida, alegre e por falar da cultura local. As opiniões estão expressas nas declarações abaixo:

Porque lá fala sobre muito sobre a nossa cultura. (AL4)

Porque é mais velho. (AL9)

Porque é mais divertido. (AL11)

Buscando entender se a Escola em sua proposta pedagógica incentivava a articulação desses elementos culturais locais na aprendizagem formal percebi que os alunos consideravam que sim, ou seja, segundo a concepção deles a escola se preocupa, apoia e faz uso dessas manifestações culturais dentro do processo educativo. Isso se tornou evidente através dos relatos:

A escola apoia, porque a diretora quando falta pano pra fazer as roupa ela compra. (AL2)

Apoia. (AL6)

“Achano” importante pra “nois”. Um dia “nois” poder ajudar a também. (AL10)

Na sequência os alunos afirmaram que as manifestações culturais da comunidade estavam presentes na escola, assim como a escola participava das manifestações da comunidade, porém essa participação estava restrita a datas comemorativas, conforme os depoimentos:

Quando tem festinha eles sempre traz, e dançam ai no pátio. (AL5)

Em datas especiais. (AL6).

Quando tem eventos a gente vai pra outras comunidade, dança na praça, dança aqui no pátio.(AL9)

4.5.3.3 Significação da identidade quilombola

A escola municipal de Primeiro Grau está localizada dentro do perímetro quilombola, uma vez que Tijuaçu é reconhecido como área remanescente de quilombo. Então com o intuito compreender a questão da identidade quilombola conversamos sobre essa temática e ficamos surpresos, pois constatamos que de forma geral os alunos relacionados as manifestações culturais não sabem o que significa uma área remanescente de quilombo ou cidadania quilombola. Essa constatação se deu por meio das afirmações abaixo:

Num sei. (AL8).

Sei não. (AL9).

Não. (AL10).

Mesmo sem saber o significado do termo área remanescente de quilombo ou de cidadania quilombola, alguns alunos se declaram como cidadãos quilombolas e usam a cultura para justificar a representação que fazem de área ou cidadania quilombola, conforme as declarações que seguem:

A raça, a cor, várias coisas. (AL2).

Uma pessoa que tem orgulho de ser daquela cultura. Da cultura negra. (AL4).

Cultura, eu era pequeno já tinha isso daí, quilombo, já tinha essas coisa, aí eu não entendo muito não. (AL6).

4.5.3.4 Análise das entrevistas aos alunos que participam do Programa Mais Educação

Ao analisar o discurso dos alunos que participam do Programa Mais Educação, que são os educandos diretamente envolvidos com a cultura local, percebemos que os alunos ainda não compreendem o significado e a representação que a cultura local apresenta. Os educandos associam essa cultura a diversão e a beleza, sem se dar conta de sua importância real para a comunidade, o que demonstra falha na qualificação das instituições presentes na comunidade, seja escola ou associação em sensibilizar os jovens acerca da cultura local.

O discurso dos alunos demonstra que os mesmos gostam de Tijuaçu, justificando o fato pela tranquilidade que a comunidade oferece e alguns ainda chegam a apontar como motivo desse gostar a presença da cultura, embora não demonstrem conhecimento e significância acerca das tradições culturais do local. Os alunos identificaram como manifestação cultural

mais conhecida e que o povo mais gosta o Samba de Lata, associando o fato mais uma vez a questão da alegria, diversão e por ser a manifestação cultural mais antiga da comunidade. Isso também pode estar relacionado ao espaço já conquistado por esse grupo na região e por ser uma forma cultural bastante presente no cotidiano desses alunos.

Também percebemos por meio dos discursos dos alunos que se relacionam com a cultura local através das aulas do Programa Mais Educação, que na concepção deles a escola se preocupa e apoia as formas de cultura da comunidade, porém são taxativos ao afirmar que essa cultura somente está presente na escola em datas comemorativas, o que nos faz questionar a proposta pedagógica da escola, quanto ao aproveitamento sociohistórico local e à contextualização de seus conteúdos.

Isso revela que mesmo a Escola apresentando focos de Inovação Pedagógica, ela ainda se mantém presa em grande parte ao paradigma tradicional da educação entre outros motivos por aproveitar apenas pontualmente essas formas culturais. Evidencia-se também a falta da significação quilombola e termos afins entre os alunos que encontram-se inseridos no perímetro quilombola, nos fazendo refletir sobre a importância e o papel da escola, quanto às estratégias de reconhecimento e valorização quilombola.

4.5.4 Entrevistas dos membros da comunidade

Tijuaçu é um dos distritos integrantes do município de Senhor do Bonfim, o distrito é formado por quatorze (14) comunidades apresentando como centro a Vila de Tijuaçu. A análise do discurso dos membros da comunidade permitiu o reconhecimento das seguintes categorias: 1) Origem histórica de Tijuaçu; 2) Preocupação com o desaparecimento das manifestações culturais de Tijuaçu.

4.5.4.1 Origem histórica de Tijuaçu sob a ótica dos membros da comunidade

A origem histórica de Tijuaçu é muito importante para a comunidade, pois a cultura local se relaciona diretamente a ela, uma vez que é considerada pela tradição oral, marca significativa nessa comunidade, como sendo a verdadeira e, que se relaciona com o contexto de resistência à escravidão no século XIX. Segundo essa versão a região teria recebido três escravas fugidas do Recôncavo Baiano, entre elas se destacando a pessoa de Mariinha

Rodrigues que estrategicamente ocupou e fez nascer uma das maiores concentrações quilombolas do Estado e do Brasil. Tal concepção tornou-se evidente a partir dos relatos:

É dizem que Tijuaçu é surgiu de uma escrava negra que veio das proximidade de Salvador que ela ficou em Alto bonito aí casou foi colocando filho ao redor de Tijuaçu pra ter posse da área de Tijuaçu e deu origem as comunidade que tem. (ME2)

[...] eu era menino eu via os mais velho falar junto com meu pai que Tijuaçu começou pelo uns escravo, duas escrava que chegou lá, uma delas chamava Marinha, Marinha, que era conhecida por Maria Rodrigues. (ME5)

tudo começou foi quando Maria Rodrigues saiu distribuindo né, que deixou essas comunidade aí e deixou Tijuaçu na sede.(ME 8)

Essa versão consolidada pela oralidade e contribuiu para o surgimento entre os moradores da comunidade de um sentimento de pertencimento, em que a maioria se orgulha e afirma gostar e esse sentir bem em Tijuaçu, tais sentimentos são descritos pelas declarações abaixo:

Gosto [...] Porque Tijuaçu é é do meu coração, todos, todos de Tijuaçu, sem distinção de cor.(ME3).

Muito bem, me sinto muito bem. Inclusive já fiz já viajei pra alguns lugares, mas não gostei acabei voltando e aqui é meu lugar aqui. (ME4)

É o lugar que eu habito, moro, tem que gostar[...]. É um lugar bem confortável.(ME6).

4.5.4.2 Preocupação com o desaparecimento das manifestações culturais de Tijuaçu

As manifestações culturais de Tijuaçu apresentam grande importância para a comunidade local, pois se relacionam com o contexto histórico e social que deu origem ao distrito. Assim, a perpetuação dessas manifestações culturais é que vai transmitindo os valores e características próprias daquela comunidade.

No discurso dos membros da comunidade torna-se notória a preocupação com o futuro da cultura local, pois a mesma é vista como uma marca forte de identificação do distrito e por isso tem que dá continuidade de pai para filho e assim sucessivamente para que as gerações futuras conheçam o passado retratado pela cultura tal preocupação tornou-se evidente a partir dos depoimentos:

Então a gente precisa ter o cuidado de não deixar cair, ou seja, pra que vá sempre formando outras pessoas[...][...] Dar continuidade, é isso. (ME 4)

[...] os passados, os antigos vão embora, morre, se acaba e os novo tem que ficar conhecendo o que já teve aqui no local. (ME 6).

[...] então se a gente deixar isso se perder com o tempo e não [...] continuar é a nosso identidade ela também ela vai se perder com o tempo.(ME 9)

Essa preocupação ganha força pelo fato de existir na comunidade, formas culturais que hoje não acontecem mais frequentemente estão adormecidas, segundo os moradores, isso aumenta o receio que o mesmo possa acontecer com outras formas culturais locais. O desaparecimento de formas culturais locais é retratado pelos discursos:

Só a Roda do Arco-íris que não tão mais. (ME 2)

A Roda acabou, que era uma roda muito bonita. (ME 4)

Eu só sei que o que não existe mais é os Reis. (ME 8).

Os moradores justificam esse desaparecimento com muito pesar, pois eram manifestações bonitas e queridas pela falta de apoio e desinteresse dos jovens que hoje só dão valor a modernidade, fato retratado pelas declarações:

[...] falta de interesse das pessoas mesmo, assim porque antes era os mais velhos e aí os jovens tem deles que não são muito assim ligado a cultura. (ME 2).

Porque o povo hoje só “quere” modernidade, o jovem hoje não ligo mais pra isso, só os antigo que “ligavo”. (ME 6).

foi devido a falta de incentivo[...] e essas jovens d’agora elas num querem mais saber disso. (ME 8)

4.5.5 Análise das entrevistas aos membros da comunidade.

Os moradores confirmam em seus discursos a versão oral predominante no distrito que Tijuaçu teria sido fundada por Mariinha Rodrigues, uma escrava fugitiva do Recôncavo Baiano, que estrategicamente ocupou a região colocando seus filhos para administrar lotes de terras que deram origem as catorze comunidades que integram Tijuaçu.

O povo de Tijuaçu demonstra um bem querer à comunidade, justificado pela tranquilidade oferecida, sentimento de pertencimento, pois lá se encontra a família e os

antepassados e aqueles que saíram voltaram e por lá desejam permanecer até o fim e também exaltam a terra como sendo de boa qualidade, o que favorece a agricultura de subsistência existente na comunidade.

Os discursos revelaram a preocupação com os futuros das manifestações culturais, já que elas são estão na comunidade a muitas gerações e constituem um ponto forte de identificação local. Parte da população teme que as mesmas não se perpetuem e deixem de existir como já aconteceu com o Reisado e a Dança do Arco-íris. As justificativas para tal acontecimento se relacionam a falta de apoio e incentivo, os desinteresses dos jovens por culturas tradicionais e sua atração pelos fenômenos da modernidade o que prejudicou a renovação dos grupos de tais manifestações.

O desaparecimento desses tipos culturais revela uma falha nas estratégias de mobilização social, por parte das instituições locais em criar mecanismos de valorização e continuidade dessa cultura, bem como de sensibilização do jovem quanto a esse assunto. Ou talvez tenha chegado o momento de se analisar as práticas pedagógicas envolvidas nessa continuidade cultural no sentido de atrair os jovens, assim como também abrir espaço ao novo, pois a ação criativa do homem tanto pode perpetuar algo que já existe, como pode criar e consolidar o novo dentro contextos que se revelem significantes e atraentes ao público em questão.

Por fim, os discursos apontaram para a importância da escola como instituição de grande relevância na perpetuação das manifestações culturais, assim como na afirmação da identidade negra e consequentemente quilombola. Isso demonstra que os moradores acreditam no poder educador e preparador do indivíduo tijuacuense para a vida em sociedade através da escola.

4.5.6 Análise de conteúdo dos documentos escritos

Na tentativa de ampliar nossa compreensão sobre as manifestações culturais e sua relação com a escola, assim como a dialogicidade entre educação formal e não formal, passamos a analisar os documentos a que tivemos acesso, pois como afirma MACEDO (2010) eles “constitui-se um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (MACEDO, 2010, p.107).

Os documentos a que tivemos acesso para o estudo foram os PPPs da Escola, os planos de cursos dos professores e as letras de música do grupo Samba de Lata, pois os

grupos de manifestações culturais não costumam fazer registro de ensaios ou reuniões, tudo funciona na base da oralidade, fator característico da comunidade, o que dificultou nossa análise documental.

O PPP de 2012 contemplou objetivos, metas e ações que foram desenvolvidas no biênio de 2012 a 2013, e que na verdade se estendeu até 2014, assim como o de 2015 para o biênio de 2015 a 2016 revelam um compromisso de aproximação com a comunidade e seus contextos histórico e social, o que se percebe por a afirmação presente no referido documento:

Proporcionar informações e conhecimentos para que o educando tenha condição de conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural da comunidade (Objetivo geral do PPP 2012).

Valorizar a cultura local com incentivo a arte. (Meta PPP2012).

Promover a formação da cidadania quilombola dos alunos da Escola Mul. De 1º Grau de Tijuaçu, por meio dos conhecimentos adquiridos no processo ensino-aprendizagem inerente (objetivo geral do PPP 2015).

No mesmo sentido os planos de cursos dos componentes curriculares e os projetos didáticos se articularam com temática e ações que foram ao encontro do PPP e estabeleceram uma relação de contextualização dos conteúdos com a comunidade e sua riqueza cultural. Tal percepção fica clara nos seguintes trechos de plano de cursos e projetos didáticos:

Compreender e respeitar as diversas manifestações religiosas e culturais, em uma dimensão baiana e local. (Plano de curso de Ensino religioso, 2012).

Identificar aspectos socioculturais que ajudaram na formação da comunidade local. (Projeto didático de História, do 7º ao 9º ano, 2012).

Resgatar a história e cultura da comunidade por meio de contos populares, no resgate das histórias, dos moradores e na produção de histórias das famílias da comunidade. (Objetivo geral do Projeto Interdisciplinar Identidade Afro-brasileira de Língua Portuguesa, 9º ano, 2015).

As letras musicais do grupo Samba de Lata retratam acontecimentos do dia a dia ligados à origem da comunidade e por isso apresentam importância cultural e histórica. Isso fica perceptível nos versos:

Formiga miúda, ela me mordeu, me mordeu, me mordeu, formiga miúda, ela me mordeu, me mordeu, me mordeu. (Maria Alice da Silva e Valdelice da Silva).

Aê mulher, nós vamos pro olho d'água, nós vamos pro olho d'água, ô mulher, nós vamos pro olho d'água. (idem).

O 1º verso faz alusão, às crianças que eram picadas por formiga miúda, uma espécie comum na região. Quando as mães iam trabalhar no campo e não tinham com quem as deixar sendo obrigadas a leva-las consigo. Então para trabalhar no campo, as mães estendiam um pano no chão e sobre ele colocavam as crianças que muitas vezes choravam e quando as mães vinham ver o que era, elas diziam que a formiga miúda mordeu. Tal acontecimento de tanto se repetir virou verso de música. Já o 2º verso retrata a busca de água em tempos de seca, nas nascentes de rios da região que eram popularmente conhecidas como olho d'água. Como as secas eram frequentes devido ao clima semiárido deu origem ao verso.

4.5.7 Análise de imagens

A análise de imagens constitui-se numa rica técnica de coleta de dados, uma vez que segundo Macedo (2010) por meio delas se “apreendem-se formas, volumes, cores, movimentos, que adquirem, num primeiro momento estruturas frásicas e significantes, mas que compõem em um segundo momento, flashes de concretização semântica” (MACEDO, 2010, p.125). No intuito de apreender esse universo simbólico representado pela imagem, faremos uso dessa técnica.

4.5.7.1 Dança do Parentesco

A Dança do Parentesco, assim denominada pela justificativa que todos em Tijuáçu são parentes. Os integrantes que compõe são pessoas mais jovens que dançam sob ritmos variados inclusive afro e um tipo de forró diferenciado, pois mistura passos afros em sua coreografia. Essa imagem revela as cores características dos movimentos afrobrasileiros através dos figurinos, assim como acessórios e penteados numa tentativa de resgate de suas ancestralidades étnicas. A análise da imagem nos permite perceber nas expressões de alguns componentes a alegria e satisfação daquele momento, enquanto que em outros percebemos uma seriedade enigmática em seus semblantes claramente perceptível na imagem abaixo:

Foto 4 - Dança do Parentesco.



Fonte: Valmir dos Santos.

4.5.7.2 Samba de Lata

Samba de Lata, roda de músicas e danças, cujo ritmo é ditado pelo batuque de uma lata de zinco acompanhado pelo canto das letras de músicas que são sempre associadas a momentos e situações vivenciados no passado por seus ascendentes. A roda é composta por mulheres, homens e crianças que se vestem de branco para desenvolver o ritual em que uma integrante bate na lata e os outros cantam e se revezam no centro da roda para sambar.

Foto 5 – Apresentação do Samba de Lata.



Fonte: Valmir dos Santos.

A imagem foi retratada nos festejos de São João do município de Senhor do Bonfim em 1990 e confirma a caracterização acima descrita, pois percebemos a presença de homens, mulheres e crianças na roda de samba. A imagem revela o olhar atento de duas crianças para os componentes mais velhos que sambam e catam no centro da roda, assim como as expressões corporais dos demais integrantes deixa transparecer o envolvimento dos mesmos nessa manifestação cultural. Percebe-se na imagem uma interação entre gerações por meio da cultura.

Foto 6 - Ensaio do Samba de Lata.



Fonte: a própria autora.

A imagem acima registra um dos ensaios do grupo Samba da Lata no FUNDEC e no mesmo percebemos a presença de duas crianças entre os integrantes presentes, pois nem sempre os ensaios acontecem com todos os componentes, o que evidencia que a interação entre as gerações ainda permanece nos dias de hoje. Nesse momento do ensaio as integrantes estavam fazendo como já de costume realizando afirmações sobre o Samba e Tijuaçu. Nos ensaios alguns componentes gostam de usar peças de figurinos velhos, dizem que fazem isso em respeito ao Samba.

4.5.7.3 Ensaio do grupo Corta Cana

A Dança do Corta Cana busca retratar por meio da dança a escravidão que muitos moradores de Tijuaçu foram submetidos. De acordo com os moradores mais antigos da comunidade, muitos pais de família na seca de 1932 partiam para o sul da Bahia em busca de trabalho nos canaviais e quando lá chegavam eram escravizados. E por meio de cânticos, vistos pelos fazendeiros como distração diante do trabalho duro nos canaviais, elaborados por eles mesmos, planejavam as fugas.

A imagem abaixo busca retratar esse contexto representado pela figura de dois alunos da Escola Municipal de Primeiro Grau e pertencentes ao Programa Mais Educação, que também integram o referido grupo de manifestação cultural. Na imagem o menino sem camisa e como um feixe de cana na mão, faz gestos que retratam o trabalho escravo nos canaviais, simboliza o cidadão Tijuaçuense que deixava sua família e ia em busca de trabalho, sem saber o que o aguardava. Já a menina, também com um feixe de cana na mão e vestida

com figurino afro, faz passos de dança para suavizar a dureza retratada por aquele momento histórico.

Foto 7 - Dança do Corta Cana.



Fonte: a própria autora.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa foi realizada na Vila Centro da comunidade de Tijuaçu, área reconhecida como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares e integrante do município de Senhor do Bonfim, BA. Apresentou como objetivo geral analisar se há inovação pedagógica nos processos que conduzem as manifestações culturais de Tijuaçu e suas implicações para os sujeitos. Também fazem parte dessa investigação como objetivos específicos a discussão da constituição dos processos de inovação pedagógica na contemporaneidade e se estão presentes nas manifestações culturais nas comunidades quilombolas, em especial em Tijuaçu; e analisar se a escola formal articula os saberes e elementos culturais locais no processo de construção de uma educação inovadora.

A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica. Essa escolha foi justificada por a mesma privilegiar o processo, interpretando os fenômenos e atribuir significado aos mesmos. Como técnicas de recolha de dados optamos pela observação, entrevista, análise de documentos e de imagens, por entender que estas eram as mais adequadas ao alcance dos objetivos. Neste capítulo, passamos a uma interpretação dos dados colhidos em campo a partir do referencial teórico adotado para a presente pesquisa. Levamos em consideração os pressupostos discutidos pelos estudiosos aos quais recorreremos para formular análises acerca do que nos mostrou a pesquisa em campo.

As manifestações culturais de Tijuaçu constituem uma marca forte e de reconhecimento do distrito na região, sendo visitado por turistas e estudiosos interessados em sua riqueza cultural. Entre essas manifestações podemos citar: O Samba de Lata, a Dança do Parentesco, a Dança do Corta Cana.

Em Tijuaçu a cultura local está diretamente relacionada à origem e ao contexto social de desenvolvimento da comunidade, assim como ao julgo escravista. Desse modo, todas as formas de manifestações culturais existentes retratam etapas ou acontecimentos que marcaram a história desse povo que transformaram o passado de fardos e lutas em arte por meio das manifestações culturais. Essa realidade cultural vivenciada em Tijuaçu apresenta consonância com o pensamento de Gertz (1989) que acredita que a cultura tem o poder de representar e revelar formas de vivências socialmente construídas e valorizadas.

Os dados recolhidos por meio das observações, permitiram a percepção do lugar que a cultura ocupa na vida dos integrantes dos grupos culturais. Esse lugar é central e expresso por

frases reveladas nos ensaios como “se nossa cultura morrer, Tijuaçu também morre” (monitor do grupo Corta Cana), “O samba é vida”, “O samba é cultura”, “O samba é a nossa Cultura” (integrantes do grupo Samba de Lata), o que demonstra a relação de existencialismo entre os integrantes e sua produção cultural.

Assim, percebemos que a cultura ali também está ligada a ideia de transcendência do ser humano enquanto sujeito “inacabado” e repleto de possibilidades desse alcance por meio da cultura. Essa valorização cultural também se tornou expressa por meio da oralidade, pois nas entrevistas os integrantes de grupos culturais não pouparam esforços para demonstrar o valor que a cultura local apresenta para os mesmos.

E assim, graças a esse sentimento de valorização, identificação e orgulho por parte dos integrantes de grupos é que a cultura local tem sido passada de uma geração a outra por mecanismos que envolvem uma didática interativa em que ocorre a colaboração entre pares de gerações diferentes, fato perceptível nos ensaios de Samba de Lata em que crianças dançam ao lado de veteranas, sem com isso inibir suas potencialidades criativas e autônomas na elaboração de passos próprios.

A observação aos grupos culturais também permitiu presenciar uma preocupação por parte das gerações mais velhas em situar as manifestações culturais no contexto histórico e social local, tornado essas expressões artísticas significativas para as novas gerações de integrantes ao compreender que aquelas formas culturais na verdade são retratações de suas vivências enquanto sujeito histórico. Essa postura se aproxima da “Teoria Sócio Histórica” de Vygotsky ao articular o desenvolvimento do indivíduo com o seu meio, assim como de Fino (2003) ao afirmar que Inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo do interior para o exterior. É sempre uma opção individual e local, embora possa ser estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral (FINO, 2003).

Essa atitude de situar as manifestações culturais ao contexto histórico e social local, também possui relação com o pensamento de Papert (2008) quando diz que o vínculo do sujeito ao processo de construção do conhecimento deve possuir uma ligação com aquilo que lhe diz respeito e estar fixado em seu cotidiano. Assim a aprendizagem construída ganha significado e relevância, pois “na vida, geralmente o conhecimento é adquirido para ser usado”. (PAPERT, 2008, p.31).

A apreensão de tal concepção ajuda na afirmação da identidade das novas gerações de integrantes enquanto cidadão negros quilombolas conscientes de sua trajetória étnica e seu papel e lugar no mundo pos-moderno. Esse aspecto de valorização identitária presente nos

grupos culturais encontr-se em consonancia com o pensamento de Cuche (1999, p.76) ao afirmar que “a identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculação a um sistema sexual, a uma classe de idade, a uma classe social a uma nação, etc.”

Nesse contexto as lideranças ou monitores culturais exercem o papel de mediador na aprendizagem de uma cultura carregada de simbologias e significações em que cada aprendiz (representado pelos integrantes mais jovens) apresenta dentro do grupo autonomia em suas participações e criações, construindo coletivamente conhecimento e valorizado uma cultura que é sua por pertencimento e herança. Essa mediação existente dentro dos grupos culturais se aproxima do pensamento de Fino (2007) ao afirmar que numa proposta de Inovação Pedagógica “o aprendiz tem uma grande autonomia, e onde o professor assume um papel mais periférico, servindo de assistente, recurso, guia, agente metacognitivo, muito mais do que transmissor”. (FINO, 2007, p.12).

Analizando a prática pedagógica, assim chamada por envolver aprendizagens, dos grupos de manifestações culturais de Tijuacu reconhecemos, a existência de indícios de Inovação Pedagógica nas mesmas, pois constatamos a presença constante de elementos como: aprendizagem prazerosa, interação entre os pares, construção coletiva, mediação na construção do conhecimento, autonomia de aprendizes (neste caso de integrantes mais jovens) e relação de contextualização histórica e social da aprendizagem dentro das rotinas dos grupos de manifestações culturais.

A constatação dessa realidade nos remete a afirmação de Fino (2011) quando salienta que as escolas não são mais lugares privilegiados onde se dá a aprendizagem, pois em todos os espaços formais e informais o indivíduo sempre está aprendendo e há várias ferramentas que o auxiliam nesse aprender constante. Embora constatada a presença de focos de Inovação Pedagógica nas práticas dos grupos de manifestações culturais, ficou clara a preocupação dos integrantes no futuro dessas manifestações, pois a dificuldade se relaciona a permanência dos jovens nos grupos, principalmente no grupo do Samba de Lata, em que as veteranas do grupo explicam a falta de interesse das meninas por motivos diversos ao chegar à adolescência.

Esse fato evidencia falha nos mecanismos de articulação interna dos grupos, principalmente do Samba de Lata em promover a permanência dessas jovens no grupo, o que talvez se relacione com a falta de amadurecimento de conceitos direcionados a lidar com as incertezas e desafios propostos pela pós-modernidade. Nesse sentido Fino (2003, p.6) alerta para “uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da

necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança do acaso, do desvio e da desordem”. Tal fato aponta para um empecilho na concretização da Inovação Pedagógica presente nos grupos culturais, principalmente o Samba de Lata, por ameaçar a continuidade desse grupo, uma vez a Inovação Pedagógica requer continuidade no tempo e espaço. Esse fator também se relaciona a principal dificuldade apontada pelos integrantes de grupos culturais, assim como professores e membros da comunidade na perpetuação da cultura local as futuras gerações.

Nesse contexto percebemos que as manifestações culturais possuem papel relevante como expressão artística na perpetuação da memória cultural e contribuem significativamente na construção da identidade quilombola ao situar as manifestações culturais e os conhecimentos agregados às mesmas as vivências históricas e sociais da própria comunidade. A recolha e análise dos dados permitiram perceber que o povo da comunidade se interessa em manter viva as tradições culturais locais, porém falta mais comprometimento por parte da população local em garantir essa manutenção, fator explicado pela pequena quantidade de pessoas que integram os atuais grupos de manifestações culturais.

Da mesma forma, a recolha e análise dos dados permitiram a compreensão de que a Fundação Cultural Palmares certificou a comunidade de Tijuaçu como área remanescente de quilombo, o que representou para a população local um grande avanço na construção da identidade negra quilombola, pois favoreceu a valorização, reconhecimento e respeito tanto por parte da própria população em si como das regiões circunvizinhas.

O reconhecimento, assim como as ações de livres iniciativas das organizações sociais presentes na comunidade como: escola, grupos culturais e Associação Agropastoril de Tijuaçu e Adjacências desempenharam um papel relevante para tal promoção. Essa identidade e valorização social veio acompanhado de um amadorecimento político, em que o povo passou a fazer uso de seus direitos legais.

Não existe, ou existiu na comunidade de Tijuaçu a atuação de nenhuma Organização Não Governamental envolvida com ações de promoção a valorização da identidade quilombola. Considerando primeiramente o locus da pesquisa, a comunidade de Tijuaçu, percebemos que era necessário um tempo dedicado à observação, conversas informais e entrevistas a fim de conhecer melhor a dinâmica da comunidade em relação ao objeto de interesse deste trabalho, que são as práticas pedagógicas que apontam para uma possível Inovação Pedagógica.

Nesse sentido, apoamo-nos em Fino (2003) quando nos chama atenção para a necessidade de uma constante reflexão sobre a prática pedagógica. Ao discutir o conceito de Inovação Pedagógica, o autor fala de um conjunto de mecanismos que transforma a relação da escola com a sociedade. O intuito da observação, assim como das entrevistas e análise de documentos e de imagens em Tijuacu foi pesquisar sobre essa relação da escola com o grupo social ao seu redor, marcado pelas contingências da luta contra tudo o que os oprimiu e a nova condição assumida de quilombolas, numa vivência mediada pelas manifestações culturais que resguardam a simbologia e a identidade coletiva daquele povo.

Ao observar o ambiente escolar, à primeira vista, percebemos que no ambiente físico não há informações e ambiência visual condizente com o clima de valorização racial e comunitária presente no entorno da escola, ou seja, na comunidade. A simbologia dos cartazes, figuras e textos nas paredes da escola deveriam refletir o que a comunidade tem de mais importante, uma vez que a escola é lugar de vivências sintonizadas com a vida cotidiana dos sujeitos. Pelo fato de não ter nenhuma simbologia relacionado às manifestações culturais locais, consideramos que isso indica um distanciamento da instituição com tais movimentos e que o fazer pedagógico cotidiano dos sujeitos ali implicados não está totalmente sintonizado com o que de fato vivencia a comunidade.

Conforme nos indica Freire (2002) os conteúdos trabalhados pelos professores precisam “dizer algo” aos sujeitos, vincularem-se ao que está contido em suas vidas. O que o autor chama de “educação bancária” reflete essa situação: uma cultura que vem de outro lugar, um saber que é importado e que é depositado por alguém de forma mecânica sobre um grupo de aprendizes.

Assim, o currículo adotado, ainda é formado por conteúdos e práticas, que deixa em grande parte de privilegiar os próprios moradores da comunidade por precisar se adequar a um modelo pré-definido de “o que ensinar” e sempre definido por quem está de fora da escola e trabalha pela manutenção de uma sociedade estruturada em padrões eurocêtricos, tanto visíveis quanto invisíveis. Porém, essa questão de construção de uma proposta pedagógica dentro da realidade local é uma preocupação evidente por parte dos professores da Escola Municipal de Primeiro Grau como constatamos no discurso de uma professora: “[...] eu sinto uma necessidade grande da escola discutir a questão de currículo [...]”. (PR5)

O modo como se desenvolvem as práticas pedagógicas dentro do processo educativo na escola, nos dão subsídios para qualificar tais práticas tanto no paradigma tradicional da educação, em que o aprendiz assume uma posição passiva, o professor é visto como detentor

do conhecimento a ser transmitido e a aprendizagem é desprovida de significado, assim como enquadra-las no paradigma mais atual da educação que privilegia posição ativa, crítica e autônoma do educando no processo de aprendizagem.

Essa relação de aproximação dos conteúdos com as vivências dos educandos, assim como o aproveitamento e a valorização da cultura local na prática pedagógica por parte de alguns professores demonstram iniciativas de uma escolarização com sentido. Assim, percebemos que existe a preocupação por parte de alguns professores em dar significado a aprendizagem construída em sala, seja por meio de projetos didáticos ou através aproveitamento de vivências dos alunos.

Da mesma forma constatamos que a professora de Ciências favorece o protagonismo dos aprendizes fazendo que os mesmos participem ativamente da construção do conhecimento. Sai de dentro dos muros da escola, aproveita os elementos locais no processo de aprendizagem e estimula por meio da pesquisa em campo a autonomia, capacidade crítica e reflexiva dos educandos, levando-os a analisar e estabelecer conexões entre o ambiente local e questões globais. Para ela, os contextos socioculturais atuais pedem atitudes desafiantes por parte dos docentes, o que a faz desenvolver uma prática pedagógica diferenciada.

Assim, as aulas observadas dos professores de Ciências e História foram consideradas satisfatórias dentro do limite das possibilidades do atual modelo escolar, uma vez que os professores estabeleceram um trabalho dialógico com os estudantes, assumem uma posição de mediação entre conhecimento e aprendizagem dos educandos, revelando um compromisso desses educadores com o processo de construção do conhecimento compartilhado, crítico, reflexivo e ativo por parte dos aprendizes. A presença desses elementos dentro das práticas pedagógicas dos professores citados nos faz reconhecer focos de Inovação Pedagógica, pois como argumenta Fino (2007), a inovação pedagógica sugere modificação qualitativa no exercício pedagógico, sendo que essa modificação deve sempre estar relacionada com a criticidade explícita ou implícita em face da pedagogia tradicional.

Numa comunidade como Tijuaçu, é visível a importância de se veicular os conteúdos trabalhados à realidade dos estudantes, principalmente no que diz respeito à própria identidade e cultura local. Reconstruir o laço entre passado e presente é o papel do professor proporcionando aos estudantes que eles próprios se enxerguem como sujeitos do processo educativo. Esse fator nos remete ao que Papert (2008) aborda ao tratar do trabalho do professor como construtor do conhecimento em parceria com os estudantes.

Assim, em parte a Escola Municipal de Primeiro Grau busca valorizar e aproveitar as vivências culturais da comunidade em sua prática pedagógica como forma de tornar significativo o conhecimento que se constrói dentro da escola. Por outro lado, a aula em que um professor “aplica” à turma um trabalho sobre determinado texto, que embora tivesse um conteúdo relacionado à realidade da comunidade foi trabalhado de forma descontextualizada, aponta para uma necessária reflexão sobre o papel e a importância do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, em vista de transformação da prática docente.

Entendemos como nos mostra Fino (2001) que o papel centralizador do professor impossibilita o protagonismo do aprendiz, e no caso específico citado, o professor perdeu uma oportunidade muito rica em discussões, se tivesse problematizado o assunto junto à turma, provocado a curiosidade e instigado que os estudantes se apropriassem do conteúdo no contexto das suas vidas e conhecimentos prévios.

Assim, práticas pedagógicas como essas, em que na maioria dos casos a identidade negra é inferiorizada, contribuem significativamente para a negação do “eu” enquanto sujeito quilombola, fazendo com que crianças, jovens e até mesmos adultos passem a discriminar sua própria etnia e adotar comportamento e ações racistas em relação a si próprio e aos demais semelhantes.

Esse comportamento ainda pode se estender segundo Fanon (2008), na tentativa de aproximação com a ideologia do branco para fugir da histórica ridicularização social que o povo negro vem sofrendo ao longo dos tempos. Os sinais de branqueamento podem estar presentes em pequenas atitudes ou comportamentos que terminam por minar a autoestima do negro e fazê-lo identificar-se com um projeto que não é o seu.

Resistir sendo negro e negra, manter traços de sua cultura e de sua identidade, não é um processo fácil. É uma luta constante, como afirmam os historiadores, contra tudo o que possa vir de encontro a sua legitimação como pessoa sujeito de direito e enquanto grupo. Daí pode-se depreender que para os tijuquenses não foi fácil alimentar elementos de sua cultura ancestral quando as forças externas e internas mais pareciam fortalecer a negação da mesma.

Diante de contextos como esse, processos e práticas pedagógicas tanto em ambientes formais como informais, assumem um papel de grande relevância, pois podem colaborar para a quebra de históricos estigmas sociais, fazendo emergir um novo paradigma de valorização da própria identidade e reconhecimento da diversidade étnica e cultural como elemento de afirmação, criticidade e atuação autônoma, aproximando-se com isso da Inovação Pedagógica.

Assim, corroborando com os teóricos que fundamentam este trabalho, de forma mais enfática na linha de investigação da Inovação Pedagógica, percebemos o quanto ainda é difícil encontrarmos um ambiente escolar que esteja totalmente sintonizado com uma proposta inovadora de educação contextualizada. Mesmo que algumas práticas já tenham evoluído nesse sentido, apresentando indícios de Inovação Pedagógica, com promoção da autonomia do educando e dialogicidade entre os saberes formais e informais, a escola ainda carece de um envolvimento total com um pensar e um fazer que seja de fato sintonizado com uma proposta que quebre os velhos paradigmas verdadeiramente enraizados nas práticas pedagógicas como percebemos tanto a aula em que o professor “aplica” o texto à turma para que eles trabalhem de modo passivo, quanto na aula da turma de multisseriação de 7º e 8º ano.

Assim, percebemos que a Escola Municipal de Primeiro Grau de Tijuacu ainda não encontra-se totalmente preparada para lidar com a questão da diversidade cultural presente em sua comunidade, carecendo de um fortalecimento e integração mais consistente na valorização, aproveitamento e contextualização dos movimentos culturais dentro da prática pedagógica.

Também é notório por parte da escola uma fragilização na preparação do educando para as incertezas, desordem e não-linearidade que a vida pós-moderna oferece o que encontra-se em dissonância com o pensamento de Morin (2002) que também salienta a falta de certezas e a quebra da linearidade presente nos tempos atuais e que esse contexto deve ser motivador da quebra de paradigmas na educação.

Tendo a escola como local privilegiado de construção e disseminação de saberes e fazeres (Papert, 2008), acreditamos que com a ressignificação dessas ações comunitárias no interior da escola é possível se avançar para possíveis práticas mais contextualizadas que articulem o saber local e informal e o saber universal, tão valorizado pela instituição escolar em si. Isso significa romper com paradigmas antigos - como nos alertam Fino (2001; 2003) e Santos (2003) - e que não representam mais os interesses atuais dos sujeitos que frequentam a escola, e vislumbrar outras formas de promover a construção de conhecimentos sintonizados com o fazer comunitário local, rico em possibilidades de aprendizagens.

O Programa Mais Educação é uma tática do governo federal através do Ministério da Educação (MEC) para ir implantando a educação integral no Brasil, realizando adequação do currículo e aumentando o período de permanência do aluno na escola. Esse programa que foi estabelecido pela portaria nº- 17/2007 e regulamentado pelo decreto 7.083/10, tem o objetivo de instituir novos ambientes de aprendizagem, através de atividades relacionadas aos

macrocampos apontados pelo programa e apresentar consonância com o projeto pedagógico da escola com o intuito de repartir o exercício de educar com os demais atores sociais, que não sejam somente profissionais da educação. Essa proposta se aplica as escolas da rede publica estadual, municipal e distrital.

A Escola Municipal de Primeiro Grau de Tijuacu aderiu ao programa Mais Educação e a partir do ano de 2012 com o objetivo de aproximar escola e comunidade, formaram-se turmas para trabalhar a cultura e história local como percussão e danças (afro e samba de lata) encaixadas nos macrocampos cultura e artes do Programa.

O trabalho desenvolvido no Programa Mais Educação demonstra uma proximidade da escola com os fatores culturais da comunidade, de certa forma canalizando os conteúdos e as vivências desses grupos para o ambiente escolar, constituindo assim um laço visível entre as manifestações culturais e a comunidade escolar. Fato perceptível quando por exemplo na aula de percussão o monitor indaga sobre a origem de Tijuacu e os alunos respondem “eu sei que foi Mariinha Rodrigues que fundou Tijuacu”, “Tijuacu significa lagarto grande”, “Aqui os negros são tudo parente”.

Por outro lado, evidenciou-se também que a totalidade dos envolvidos da escola não acompanha esse processo com interesse, tanto que esse distanciamento aparece nas falas dos entrevistados conforme será abordado adiante. Nas aulas de percussão, por exemplo, percebe-se o quanto os estudantes estão satisfeitos e vão para a aula com prazer de forma que essa disposição mostrada nesse momento não é perceptível em outras aulas.

O interesse no caso dessas aulas de percussão é que ali os estudantes estão vivenciando uma prática associada ao dia a dia, o que é totalmente diferente no que se refere aos objetivos e metodologias aplicadas. Percebemos na forma como o monitor procura vincular a atividade à identidade cultural da comunidade, relacionando inclusive os ritmos à trajetória da comunidade e explicando essas vinculações com o passado histórico e o presente.

Na mesma perspectiva, Freire (2002) também reafirma que o ensino escolar deve ser capaz de promover um sujeito humano consciente, capaz de intervir em seu meio e de transformá-lo. Assim, a escola pode e deve ressignificar toda a sua prática numa relação de constante parceria com o que a comunidade tem para oferecer quanto aos aspectos culturais, mais ainda em se tratando de uma comunidade quilombola.

Já a monitora do Samba de Lata no mesmo Programa Mais Educação ao relatar que algumas meninas não permanecem no grupo, evadindo-se por preferir se dedicar a outros interesses, evidencia uma preocupação referentes à permanência de um registro cultural e

histórico que precisa ser mantido como forma de fomentar a identidade daquela comunidade. Como nos alerta Bauman (2007) tratando das especificidades do que ele considera “modernidade líquida”, a fluidez dos interesses é uma realidade, de forma que os mais jovens envolvidos por outras formas e conteúdos que lhes chegam como “cultura”, nem sempre conseguem dimensionar a importância da manutenção dessas tradições comunitárias.

Entendemos também que o testemunho das pessoas que conduzem as atividades desses grupos culturais como o Samba de Lata é determinante para que esse trabalho possa ter continuidade. A atitude da professora/monitora de valorizar e trazer para as adolescentes a vivência, a discussão e a “incorporação” dos valores do Samba de Lata evidencia uma forte preocupação com a permanência desses vínculos que mantêm a memória dos ancestrais que por sua vez sustenta a identidade comunitária de Tijuacu na atualidade.

Percebemos que o comprometimento do educador em desenvolver esse tipo de abordagem no ambiente escolar formal provoca um enraizamento dos valores aprendidos com as manifestações culturais no conjunto dos educandos, o que aponta para possíveis transformações na maneira de conceber a escola, gestando o que poderíamos chamar de Inovação Pedagógica.

Assim, quando Fino (2003) nos alerta para a necessidade da polifonia no ambiente escolar, como forma de quebrar velhos paradigmas e possibilitar aos sujeitos suas vozes, percebemos a importância de tal abertura no momento em que a escola traz para seu interior a vivência e o conhecimento das origens das manifestações culturais ao seu redor, tornando-se plural e transformando o seu fazer. Essa prática também é defendida por Morin (2002) ao propor que a escola deve ser um espaço de vivências múltiplas, que privilegiam outras dimensões do humano, como a ética e a estética.

Essa é uma demonstração contundente de que a educação formal não pode se distanciar do que é a essência da comunidade, notadamente de suas manifestações culturais que envolvem valores simbólicos de grande importância para os indivíduos que a compõem. Essa relação de aproximação entre o conhecimento formal e informal e de significância dos conteúdos revela consonância com Inovação Pedagógica por valorizar as vivências e as relações históricas e sociais dos aprendizes.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela monitora da dança afro, verificamos que este também é um marco diferencial para a vida das estudantes que participam, pois ali acontece a experimentação de uma atividade que para elas representa a sua própria vida e toda a simbologia que transborda dessas danças e rituais. A dança, como atividade educativa nesse

contexto relacionando a tradição cultural e à identidade da mulher negra, também provoca uma reflexão sobre como a escola abraça e incorpora essas tradições culturais ao seu cotidiano, como atividade privilegiada de produção do conhecimento.

A atitude da professora/monitora reflete também um comprometimento com as origens e identidade cultural da comunidade que tem nessas práticas culturais o seu alicerce. Essa é uma vivência necessária à comunidade de Tijuacu como forma de perpetuar os laços de parentesco, os elementos que compõem a identidade desse povo enquanto comunidade quilombola e, como acredita Munanga (2008) traz o reforço à autoimagem e à autoestima do povo negro.

Através da vivência do que há de fundamental na sua cultura, o povo quilombola de Tijuacu perpetua a simbologia que torna-se um laço de união entre os sujeitos daquele lugar, sendo um importante vínculo que a escola precisa valorizar e encontrar maneiras de tornar de forma efetiva parte do seu fazer pedagógico.

Ao considerar a presença da comunidade e suas riquezas culturais limitada no ambiente escolar, cabe-nos questionar diversos elementos que se entrelaçam no cotidiano escolar, sendo um deles a organização do currículo.

Nessa perspectiva torna-se necessário fazermos essa análise sobre o que se constroi na escola, do que consta o programa escolar que é trabalhado diariamente com esses estudantes, de modo que numa escola dentro de uma comunidade quilombola como Tijuacu se possibilite uma contextualização de fato dos conteúdos trabalhados em vista de uma aproximação com a vida prática e os interesses dos sujeitos ali envolvidos.

Diante dessas observações, percebemos o quanto a escola ainda precisa atuar nesse movimento de buscar na comunidade os elementos para embasar seu trabalho, tornando os conhecimentos e práticas culturais um fator dinâmico e motivador de aprendizagens. Como nos indica Santos (2012), estimular o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento entre os estudantes é uma forma de tornar a escola um ambiente enriquecedor e potencial para novas aprendizagens.

De forma geral e de acordo com os dados recolhidos, analisados e interpretados, constatamos indícios de Inovação Pedagógica nas aulas do Programa Mais Educação, pois nas mesmas os educandos atuam como protagonistas num processo de produção de conhecimento repleto de significados, constroem coletivamente interagindo uns com os outros e são estimulados a reflexão, criticidade e autonomia. Elementos considerados preparatórios para uma aprendizagem constante e para lidar com as incertezas do mundo pós-moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os dados colhidos, analisados e interpretados percebemos que objetivo geral dessa pesquisa foi alcançado, uma vez que constatamos dentro dos grupos de manifestações culturais de Tijuaçu, uma dinâmica interativa de condução dessa cultura com presença de elementos como: interação entre pares de gerações diferentes, autonomia dos integrantes na construção de passos e coreografias, produção coletiva que favorece a elevação da autoestima, aprendizagem significativa, pois é relacionada ao contexto histórico e social da comunidade, mediação na condução do conhecimento e afirmação da identidade quilombola.

Todos esses elementos apontam para focos de Inovação Pedagógica, mesmos com receios e preocupações por parte dos integrantes na continuidade dessas manifestações, elas continuam sendo perpetuada. Porém torna-se necessário o desenvolvimento de um trabalho de parceria com as instituições sociais presentes na comunidade, no sentido de alerta, sensibilização na tentativa de promoção da conscientização da importância dessas manifestações culturais para que esse receio desapareça e se tenha garantia da perpetuidade dessa cultura local.

Levando em consideração os dados levantados no ambiente escolar por meio da aplicação das técnicas, também nos foi possível perceber um distanciamento da ambiência física da escola com valorização da cultura local, além de que nem todos os professores estão empenhados em incorporar na sua prática diária a contribuição das manifestações culturais, ou por não perceberem a importância ou por apenas considerarem esses grupos como algo à parte, que não está integrado ao ambiente onde a escola se situa, mesmo que a valorização dessa riqueza cultural esteja incorporada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Da mesma forma constatamos que muitos professores e professoras ainda se encontram amarrados a práticas tradicionais, sendo poucos os que fazem uso de uma prática pedagógica que considere o aprendiz como ser ativo e protagonista do processo de construção do conhecimento, valorizando a autonomia, reflexão e tornando significativa a aprendizagem. Nesses aspectos destacamos os docentes de história, ciências e os monitores do Programa Mais Educação.

De maneira geral, os dados coletados através da observação revelam que apesar de Tijuaçu ter um diferencial que é a cultura marcadamente sintonizada com sua história e suas origens, esses elementos ainda não estão totalmente sincronizados com as práticas pedagógicas no interior da escola.

A partir dos dados e das interpretações tecidas à luz do referencial teórico, percebemos que ainda há muito o que se refletir, trabalhar e implementar nesse sentido para que a escola possa inspirar-se no sentimento de pertencimento dos vários sujeitos em relação às manifestações culturais comunitárias, nas diversas maneiras de vivenciar a identidade e a história dos quilombolas, para fazer-se de fato um lugar de aprendizagens múltiplas e que contemplem à vida cotidiana e aos interesses dos indivíduos. Abrindo assim, as portas da escola para a Inovação Pedagógica.

Dessa forma recomendamos um acompanhamento mais particularizado por parte da Secretaria Estadual de Educação, assim como da Secretaria Municipal de Educação no sentido criar políticas públicas que estimulem o fortalecimento e a valorização da diversidade cultural e das vivências de educandos que possuam contextos históricos sócios próprios.

A realização dessa investigação constituiu-se num trabalho relevante do ponto de vista pessoal e profissional, por ampliar nossa visão enquanto docente ao observar e analisar a prática pedagógica de outro docente, assim como gratificante, pois conviver no interior de grupos culturais, observando e participando foi em experiência muito enriquecedora.

Nossa pretensão que é esta investigação colabore para uma reflexão sobre os processos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, buscando sempre uma perspectiva inovadora e significativa, assim como chamar a atenção para a importância da cultura como elemento aglutinador de identidade, conhecimento e aprendizagem. Neste sentido, essa investigação não esgota completamente todas as questões que envolvem nossa temática, devido à complexidade da mesma, podendo ser um ponto de partida para investigações futuras que aprofundem e amplie os aspectos contemplados nessa temática.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cad. Pesqui.** [online]. 2006, vol.36, n.129, pp.637-651. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.
- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAHIA, Governo do Estado. Resolução CEE/CEB n. 68/2013. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola**. Salvador-BA: 2014
- BAUMAN, Z. Vida líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.
- BRANDÃO, C.R. **A Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer ceb 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.
- CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e Educação: Desafios para a prática pedagógica** In: MOREIRA, Antônio F. e CANDAU, Vera M.(org). **Multiculturalismo – diferenças culturais e Práticas pedagógicas**. 7ªed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Revista Trabalho, Educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev.2011. Disponível em: Acesso em 12 de dezembro de 2014.
- CORRÊA, R. L. T. **Cultura e diversidade**. Curitiba: Ibpx, 2008.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DEMO, P. **Conhecer e Aprender – Sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez/IPF, 2000.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.
- FANON, F. **Em defesa da revolução Africana**. Lisboa. Livraria Sá da Costa. 1969.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de fora: Ed. UFJF, 2005.

FINO, C. N. **Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação)**. In Alice Mendonça; António V. Bento (Org). Educação em Tempo de Mudança (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira, 2008.

FINO, C. N. **Investigação e Inovação (em educação)**. In FINO, C.N.; SOUSA, J.M. Pesquisar Para mudar (a educação). Funchal: Universidade da Madeira – CIE-Uma., 2011.

FINO, C. N. **Uma turma da “geração Nintendo” construindo uma cultura escolar nova**, in Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (pp. 1027 - 1048). Braga: Universidade do Minho, 2001.

FINO, C. N. **Escola da Pena: o emergir de uma cultura ‘nova’**, in Albano Estrela e Júlia Ferreira (Editores), Tecnologias em Educação, estudos e investigações, Actas do ao X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF (pp. 390 – 401). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

FINO, C. N. **FAQs, Etnografia e Observação Participante**. In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 2003.

FINO, C. N. **Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação)**. II Colóquio DCE- Uma., 2008.

FINO, C. N. **O eduquês para principiantes**. Centro de investigação em Educação. CIE – UMa., 2014.

FINO, C. N. **O Futuro da Escola do Passado**. In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.). A Escola Sob Suspeita. Porto: ASA, 2007.

FINO, C. N. **O Futuro da escola é o Futuro** Universidade da Madeira – Centro de Investimento em Educação, 2013.

FINO, C. N. **Um novo paradigma (para a escola) precisa-se**. In FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos da Universidade da Madeira, 2001.

FINO, C. N. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 2, 2001.

FINO, C. N.; SOUSA, J. M. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo**. In Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, n.8, v.10, 2003, p. 2051-2063.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 29ª ed, 2009.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- FREIRE, P. **Medo e Ousadia- O Cotidiano do Professor** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 23ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro LTC, 1989.
- GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores** / organizado por Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.
- KUHN, T. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: Univ. of Chicago, 1970.
- LAPASSADE, G. **As Microsociologias** - série Pesquisa em Educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LAPASSADE, G. **L'observation participante**. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 1. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, a. XX, n. 68, Dezembro/1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Prática decente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.
- MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirrefencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa – Formação**. 2. Ed, Brasília: Líber Livro, 2010.
- MACHADO, P. B. (org) **Tijuaçu: uma resistência negra no semiárido baiano**. Salvador: S. Victor Gráfica, 2004.
- MCLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. **Pedagogia Revolucionária na Globalização**. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

MICHALISZYN, M. S. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. Ricardo Tomasini. RJ: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, C. A. S. **Vestígios Recuperados: experiências da comunidade negra rural de Tijuacu – BA**. S. Paulo: Annablume, 2009.

MORAN, J. M. **Educação e Tecnologias: mudar para valer**. Novas Tecnologias e Mudanças Pedagógicas São Paulo: Papirus, 2013.

MOREIRA, A.F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. e Candau, V.M.F. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma/reformar o pensamento**. Trad. de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MORIN, E. **A religação dos saberes (O desafio do século XXI)**. Trad. e Notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991. (Coleção Epistemologia e Sociedade), 1991.

MOURA, C. **Rebelião da Senzala: quilombos, insurreições e guerrilhas**. Rio de Janeiro: Conquista. 1972.

MOURA, G. **Festas dos Quiombolas**. Brasília: Unb, 2012

MOURA, T.V. (UFRB) – tercianavidal@ufrb.edu.br SANTOS, F. J. S. dos (UFRB/UNEB) – fabio13789@yahoo.com.br Debates em educação: **A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Maceió. 2012.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MUNANGA, K. **O negro no brasil de hoje** / Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes – São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. (Org.). Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf > Acessado em: 02/02/2013. 08:05.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

PAPERT S. **A família em rede**. Lisboa: Relógio d'Água, Editores. 1997.

PAPERT S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Ed. rev. Porto Alegre, Artes Médicas, 2008.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PAPERT.S. **LOGO: computadores e educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. **Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor**. Ver. Diálogo Educ. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1972.

SANTOS, B. M. M. daS. Projeto mestrado. **Educação do campo, classe multisseriada e inovação pedagógica: estudo de caso da escola Justino Amâncio, município de Quixabeira Estado Da Bahia**. Salvador. 2013.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 48, p. 11-32, 1997.

SANTOS, C. M. dos. A avaliação e a cola na perspectiva do aluno. **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 62-65, fev/mar. 20002.

SILVA, A. L. G. et all. **Os desafios da Educação Básica na contemporaneidade: Diversidade, docência e identidades**. Artigo apresentado no X Seminário Internacional da Rede Estrado. ISSN 2219-6854

SILVA, A. L. G.; ALMEIDA, C. V. A.; JESUS, J. M. Os Desafios da Educação Básica na contemporaneidade: diversidade, docência e identidades. In: **ANAIS do X SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO** –Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa. Salvador: REDE ESTRADO, GESTRAD:GRAFHO/UNEB, 2014. v. 01. p. 1-15-558.

SILVA, J.L. **Evasão e desempenho na eja: Um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2010. 208 p. Tese De doutorado. Pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro.

SOUSA, B. S. **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Educ. e Realidade, vol. 26 n. 1, p. 13-23 (2001)

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In SILVA B. D; ALMEIDA L. S. (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de PSICOPEDAGOGIA. Vol. I.* (p. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, v.1, p. 371-381, 2001.

SOUSA, J. M. (2007). **A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática**. In J. M. SOUSA & C. N. FINO (Org.). *A escola sob suspeita.* (pp. 15-29). Porto: Edições ASA.

SPRADLEY, J. P. **The ethnographic interview**. New York; Holt, Rinehart and Winston, Montréal, 1979.

TEIXEIRA, A. M. S. (Conselho Estadual de Educação) In: BAHIA, Governo do Estado. Resolução CEE/CEB n. 68/2013. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola**. Salvador-BA: 2014.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1973.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2004. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto Editora, 1999.

WOODS, P. **L'ethnographie de l'école**. Traduit de l'anglais par Patrick Berthier et Linda Legrand. Paris: A. Colin, 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.